

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras



Os Manuais “ Português XXI 1-2-3”: seu uso no Ensino Universitário
em Marrocos

Abdessamad Menaouar

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Português Língua
Estrangeira/Língua Segunda)

2014

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras



Os Manuais “ Português XXI 1-2-3”: seu uso no Ensino Universitário
em Marrocos

Abdessamad Menaouar

Dissertação orientada pela Professora Doutora Catarina Gaspar

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Português Língua
Estrangeira/Língua Segunda)

2014

Dedicatória



Aos meus pais por todo o amor que me deram,
Aos meus irmãos pelo seu apoio durante todo o meu percurso académico,
A todos aqueles que calorosamente me incentivaram a terminar esta dissertação de
Mestrado,
A quem gosta fielmente de Marrocos e Portugal,
A quem cultiva e divulga a paz e a tolerância no mundo,

Dedico este trabalho.

Agradecimentos



Agradeço profundamente a Deus, altíssimo seja, que me deu energia e paciência para suportar dois anos de emigração no meu segundo país, Portugal.

À minha excelentíssima orientadora, Professora Doutora Catarina Gaspar, pela orientação, apoio e conselhos sábios para a realização desta dissertação,

À minha tutora em Lisboa, Professora Doutora Maria Antónia Mota, ao Instituto Camões e ao seu leitor em Rabat, o Professor José Bettencourt, que sinceramente sem a ajuda incondicional destes este presente trabalho não se poderia ter levado a cabo,

A todos os meus professores do Mestrado de Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa (FLUL),

Aos funcionários do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, das Bibliotecas da FLUL e do Serviço de Ação Social da Universidade de Lisboa (SASUL),

Aos meus amigos portugueses pelo acolhimento, amizade e companheirismo que me manifestaram ao longo desses dois anos,

Ao Departamento de Estudos Portugueses, de Rabat, que me deu oportunidade de ser estudante do português, encabeçado pelo Professor Catedrático Abdesslam Okab,

Aos membros do júri por terem aceitado ler o meu modesto trabalho,
Os meus melhores agradecimentos.

Resumo



Com este trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Segunda/Língua Estrangeira), pretendemos dar a conhecer o recente processo do ensino-aprendizagem do português na Faculdade de Letras e Ciências Humanas - Universidade Mohammed V, de Rabat, Marrocos. Pretende-se também refletir sobre o modo como é que a referida língua estrangeira é ensinada ao aluno marroquino, tendo especial atenção ao uso dos manuais didáticos - *Português XXI 1-2-3* - no contexto nacional. Pretende-se analisar os manuais em termos dos conteúdos comunicativo, linguístico, cultural, assim como do aspeto gráfico, recorrendo aos parâmetros já utilizados por autores anteriores que se ocuparam deste tema, entre eles, Ana Paula Tavares. É também considerado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em especial, como documento orientador para a elaboração destes manuais didáticos e da sua aplicação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em conclusão, acabamos por afirmar a adequação ou não dos mesmos aos aprendentes marroquinos.

Palavras-chave: Português língua estrangeira; aluno marroquino; manual didático; quadro europeu comum de referência (QECR).

Abstract



Avec ce travail de recherche dans le cadre de Master en Enseignement de Portugais comme Langue Seconde et Étrangère, nous avons l'intention de présenter le récent processus de l'enseignement - apprentissage de portugais dans la Faculté des Lettres et Sciences Humaines - Université Mohammed V, Rabat, Maroc. Nous voudrions aussi réfléchir à la manière dont cette langue est enseignée à l'étudiant marocain, en faisant attention particulière à l'utilisation des manuels didactiques "Português XXI 1-2-3" en usage dans le contexte national. Nous nous flattons d'analyser les manuels en termes des contenus, communicatif, linguistique et culturel, ainsi que de l'aspect graphique, en recourant à paramètres déjà utilisés par des auteurs antérieurs qui ont traité de ce thème, parmi eux Ana Paula Tavares. Également, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est considéré, de façon spéciale, un document orienteur pour l'élaboration de ces manuels didactiques et de leur application dans l'enseignement - apprentissage des langues étrangères. En conclusion, nous terminons, après tout, par affirmer son adéquation ou non aux apprenants marocains.

Mots-clés: Portugais langue étrangère, étudiant marocain, manuel didactique, cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Índice



Dedicatória.....	1
Agradecimentos.....	2
Resumo.....	3
Abstract	4
Lista de Siglas Usadas e Abreviaturas.....	7
Introdução	8
Capítulo 1 - Contributos para uma Descrição de Marrocos	10
1.1 - Marrocos: Breve descrição geográfica e histórico-cultural	10
1.2 - Realidade linguística em Marrocos.....	12
1.3 - Sistema educativo em Marrocos.....	18
1.4 - Métodos do ensino de LE/L2 em Marrocos	20
1.5 - Instituições e promoção do português em Marrocos	24
1.6 - Aquisição do português no contexto universitário marroquino	25
Capítulo 2 - Visão Panorâmica sobre o Manual Escolar de LE/L2	30
2.1 - Manual e a sua definição.....	30
2.2 - Tipologia do manual de LE/L2.....	32
2.3 - Funções do manual escolar de LE/L2	36
2.4 - Elaboração e seleção do manual de LE/L2.....	39
Capítulo 3 - Análise Geral de <i>Português XXI 1-2-3</i>	44
3.1 - Definição do corpus	44
3.2 - Ficha sinalética.....	45
3.3 - Organização global dos manuais	47
3.4 - Critérios para uma análise do manual de LE/L2.....	50
3.4.1- Conteúdo Comunicativo.....	53
3.4.2 - Conteúdo linguístico.....	55
3.4.3 - Conteúdo cultural	58
3.4.4 - Conceção gráfica.....	60
Conclusão	63
Referências bibliográficas	65
Anexos.....	69
A1: Exemplos do apêndice gramatical:.....	69
A2: Exemplos de exercícios de relacionar:	72
B1: Exemplos de exercício de procurar sinónimo/antónimo das palavras:	74
B2: Exemplos de exercício de audição-repetição:.....	76
C1: Exemplos de locais turísticos em Portugal:	79
C2: Exemplos de festas especiais:.....	81

D1: Exemplos de refeições e alimentos típicos de Portugal:	82
D2: Exemplo de tradições populares de Portugal:	84
E1: Exemplo de hábitos quotidianos portugueses:	84
E2: As três capas:	85
F1: Exemplos de pré-demarkação da cor e do tema em cada unidade:	88

Lista de Siglas Usadas e Abreviaturas



Camões, I.P – O Camões-Instituto da Cooperação e da Língua, I.P

ENS – Escola Normal Superior

FLCH-UM5 – Faculdade de Letras e Ciências Humanas - Universidade Mohammed V

FLUL – Faculdade de Letras Universidade de Lisboa

IEHL – Instituto de Estudos Hispano - Lusófonos

IL – Interlíngua

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

L3 – Língua Terceira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MD – Material Didático

ME – Manual Escolar

MEN – Ministério da Educação Nacional

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Introdução



Ninguém pode negar que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o aluno se debruçar sobre uma comunidade diferente daquela em que está inserido, criando, pois, um contacto ou ligação com a cultura, os valores e as normas específicas do país da língua-alvo.

Por exemplo, em Marrocos, visando ter cidadãos abertos aos outros pensamentos e modos de ser e viver, o ensino das línguas estrangeiras evoluiu consideravelmente nos últimos anos. É este o caso da língua portuguesa que devido, ainda, à sua crescente importância na sociedade internacional, em geral, e no mundo empresarial e dos negócios, em particular, apenas há quatro anos atrás é que foi objecto de maior atenção pelo Estado marroquino, que achou importante fortalecer o ensino deste belíssimo idioma em algumas instituições do ensino superior, começando primeiro pela Universidade Mohammed V, na capital de Rabat, em colaboração com o Instituto Camões e a Universidade de Lisboa.

Deste modo, de forma a ajudar os alunos marroquinos na aquisição de competências comunicativas em PLE, essenciais na promoção do diálogo entre diferentes culturas, chegam de Portugal manuais de ensino do português como língua estrangeira, a título de exemplo, o manual *Português XXI 1-2-3*, destinados a ser usados em contextos linguísticos e culturais diversos e nos quais o aluno encontra aspetos relacionados com a aprendizagem da referida língua, tais como, gramaticais, sociolinguísticos e pragmáticos, com especial atenção para as distintas situações comunicativas.

Esta dissertação pretende descrever o processo de ensino-aprendizagem do português na referida universidade marroquina, analisando para esse propósito o uso dos três livros do Aluno de *Português XXI 1-2-3*, naquele contexto específico. Esta análise é feita ao nível comunicativo, linguístico, cultural e gráfico, com o objetivo de dar um contributo para apreender o modo como é que é feita a recepção do manual pelos aprendentes marroquinos e qual o seu papel na forma é ensinada a língua portuguesa ao aluno universitário em Rabat.

Para isso, achámos oportuno seleccionar para o nosso estudo autores como Richaudeau (1979), Seguin (1989), Frias (1992), Tormenta (1996), Gérard e Roegiers (1998), Chopin (2001), Tavares (2006), Leffa (2008), Sánchez e Gargollo (2008), Travassos (2010) e, também, Pinto (2012) que, por ter sido ex-leitor do português em Rabat já abordou, em especial, o ensino-aprendizagem de PLE em Marrocos. Foram ainda consideradas as directrizes estabelecidas a este respeito pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as

Línguas (2001), em especial, a forma como este documento teve impacto na elaboração de manuais para o ensino de LE e na estruturação de cursos e planos curriculares, onde eles são utilizados. O trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que em cada um deles são tratados diferentes tópicos.

Assim sendo, no primeiro capítulo inclui-se informação sobre Marrocos: uma breve descrição geográfica e histórico-cultural, a sua realidade linguística, o seu sistema educativo, os seus métodos adotados para o ensino das línguas estrangeiras, as instituições que aí promovem o ensino do português e a aquisição desta língua no contexto universitário marroquino.

No segundo capítulo, dá-se uma visão panorâmica sobre o conceito do manual escolar, a sua tipologia, a sua importância no âmbito da didática das línguas estrangeiras, acabando por saltar a luz a alguns critérios da sua seleção e elaboração.

No terceiro e último capítulo, faz-se uma análise do referido manual *Português XXI 1-2-3*, hierarquizada como se segue: definição do *corpus*, ficha sinalética, organização global dos três Livros do Aluno deste manual e descrição alargada dos mesmos (conteúdos comunicativo, linguístico, cultural e conceção gráfica).

Por fim, fechamos o nosso trabalho com uma pequena conclusão, espaço onde vai ser exibido o resultado de todo o trabalho, após fazer uma análise dos aspetos que se salientam no manual *Português XXI 1-2-3* e no seu uso em Marrocos.

Capítulo 1 - Contributos para uma Descrição de Marrocos

1.1- Marrocos: Breve descrição geográfica e histórico-cultural

“Le Maroc a des qualités tout à fait exceptionnelles, des sites exceptionnels, parmi les plus beaux du monde, un accueil également tout à fait extraordinaire, une gentillesse de la part des populations...”¹

Jaques Chirac, em visita oficial à cidade de Tânger, 1 de outubro de 2003.

É bem sabido que Marrocos, geograficamente, é um país do continente africano, limitado ao norte pelo Oceano Atlântico e o Mediterrâneo, a leste e ao sul pela Argélia e a sudoeste pela Mauritânia. Ele é localizado no extremo noroeste da África, justamente em frente da Europa da qual é apenas separado por 17 km do Estreito de Gibraltar, o que faz dele uma zona de passagem e terra de encontro entre Europa e África, favorecendo, portanto, a normalização das relações entre a União Europeia e a União Africana (Tahiri-Alaoui, 2009: 263).

Além disso, Marrocos faz parte dos Estados do Magrebe Árabe que, em 1989, conseguiram construir uma união regional de modo a unificar a zona, tanto ao nível geográfico, como a outros níveis, sob o nome da União do Magrebe Árabe². Assim, sendo situado Marrocos nesta região, os marroquinos conhecem o seu país como Magrebe que em árabe significa «Pôr-do-Sol», como notaram Muñoz, Serrano e Martínez (2003: 32). Com os seus 446550 km² e sem o Saara Ocidental³ onde o país reivindica o território, Marrocos é o maior país da região depois da Argélia e dentre os países do Magrebe Árabe, distinguindo-se pela elevada altitude dos montes e pela extensão relativa das suas planícies.

Aliás, fisicamente podemos dividir Marrocos em quatro zonas totalmente distintas entre si: o Rif, o Atlas, a Região Atlântica e o Deserto (*Idem*, 2003: 33-34). Relativamente ao

¹ VERMEREN, Pierre. *Le Maroc, Collections « idées reçues »*, Paris, Éditions: Le Cavalier Bleu, 2007, 47.

² A União do Magrebe Árabe ou UMA que em árabe significa «comunidade» - fundada em Marraquexe no mês de fevereiro de 1989 pela Argélia, Marrocos, Tunísia, Líbia e Mauritânia - constitui um caso notável do esforço político do regionalismo entre Estados tradicionalmente afastados por questões políticas, fronteiriças quando não mesmo militares. (Esteves, 1997: 59-79).

³ *Le conflit autour du Sahara Occidental entre le Maroc, qui a annexé le territoire et l'Algérie, qui soutient le groupe rebelle Polisario - une organisation militaire et politique - a été un problème sérieux pour la coopération régionale. Le territoire du Sahara Occidental est divisé en une grande partie à l'ouest contrôlée par le Maroc et une partie orientale et méridionale plus petite contrôlée par le Polisario. Les rebelles exigent l'indépendance alors que le Maroc soutient que le Sahara Occidental fait partie de son territoire national.* (Lohman, 2011: 6).

clima, geralmente Marrocos tem um clima mais moderado, que é marcado pela confluência entre o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo, sendo que varia de uma região para outra.

Do ponto de vista histórico, Marrocos era conhecido no mundo e mais no Oriente pelo nome de Marrakech, que é uma grande cidade do sul ao pé do Atlas, fundada em 1070 por um dos heróis magrebinos, Youssef Ibn-Tachfin, e o nome francês «Maroc» derivou da pronúncia espanhola de Marrakech «Marruecos», que em português corresponde a «Marrocos», em inglês «Moroco» e em alemão «Marokko» (Vermeren, 2007: 1). Tal cidade já mencionada era a capital de diferentes dinastias, que governavam Marrocos. Não obstante, Rabat, fundada em 1150 pelo sultão Abde-El-Mumen, apenas se tornaria a capital política e administrativa do país a partir da era do protetorado francês, em 1912, sob o comando do general Lyautey, que preferia viver nela pela sua calma e pela sua localização à beira do Atlântico (Mallen-Barret, 2010: 160).

De mais, até a nossa bandeira, que é vermelha com uma estrela verde de cinco pontas ao centro, era adotada em 1915 ao pedido desse general francês, pois, o fundo vermelho do nosso símbolo nacional representa o sangue derramado no país ao longo da história da presente dinastia dos alauitas⁴, enquanto a estrela de cinco pontas faz referência aos cinco pilares do islão⁵ e a cor verde é sinónimo de esperança, além de ser também a cor do islamismo⁶.

A propósito da independência de Marrocos, após quatro décadas da resistência armada e de uma série de negociações com os ocupantes franceses e espanhóis, em 1956, o povo marroquino sob a chefia do rei Mahammed V, falecido em 26 de fevereiro de 1961, durante uma intervenção cirúrgica, conseguiu ter a sua emancipação e, portanto, renunciou-se ao protetorado colonial. Mas, as duas cidades do norte, Ceuta e Melila, as Ilhas Chafarinas e outras ilhas marroquinas no Mediterrâneo ficam até, hoje em dia, sob o domínio espanhol, (Scali, 2002: 34-36).

Um ano depois da morte do primeiro rei do Magrebe, independente do protetorado, e com a sucessão do monarca Hassan II (1961-1999), o país adotou a primeira constituição

⁴ *Originaires du Tafilalet, au sud-est du Maroc, les Alaouites sont des chorf (pluriel de chérif), c'est -à-dire qu'ils descendent du Prophète, par son gendre Ali, d'où l'usage, aujourd'hui, d'appeler le Maroc le Royaume Chérifien.* (Mallen-Barret, 2010: 12).

⁵ *Les cinq piliers de l'islam: la profession de foi, la prière, la zakât, le pèlerinage et le jeûne du mois de ramadan.* (Ibn Jamil Zeino, 1408 de l'Hégire: 7).

⁶ *Religião monoteísta fundada pelo profeta árabe Maomé cuja doutrina se encontra codificada no Corão.* (Dicionário da Língua Portuguesa, 2012: 422).

aprovada por referendo, em 1962, e revista pelo mesmo procedimento em 1970, 1972 e 1996, onde se proclamaram os direitos e as liberdades do cidadão marroquino, (Kenbib, 1987: 9).

Porém, em 2011, por causa das manifestações da Primavera Árabe, o atual soberano de Marrocos, Mohammed VI, propôs uma nova constituição referendada para o reino, reduzindo os poderes do rei e concedendo mais direitos ao povo, nomeadamente, às mulheres.

Além disso, depois de dez anos da sua chegada ao poder, ele conseguiu lançar grandes reformas e levar o país ao caminho da modernização, mas mesmo assim, ainda se espera dele mais passos em termos dos direitos humanos e da luta contra a desigualdade (Mallen-Barret, 2010: 133).

Enfim, no tocante ao aspeto cultural de Marrocos, vale a pena mencionar, que a cultura marroquina é uma cultura totalmente diferente de qualquer outra, inclusive dos restantes países árabes e islâmicos; além disso, dentro do país, cada região tem as suas próprias particularidades, contribuindo, pois, para construir um mosaico cultural e patrimonial de Marrocos.

Em geral, a nossa cultura nacional fica, essencialmente, ao serviço da religião ou dos rituais vinculados às principais fases da vida do cidadão, como: batismos, casamentos, circuncisões e festas religiosas. Devido à mundialização e ao desenvolvimento dos meios de comunicação e do turismo, nos últimos anos, o nosso contexto cultural começou a conhecer um significativo desenvolvimento das práticas culturais ocidentais, tais como: celebrar a passagem do ano, o Dia de São Valentim, adotar o modo de vestir do Ocidente, entre outros aspetos. Outro fator que contribui, de mais em mais, para esta emergência da cultura estrangeira, em geral, no país é o facto de organizar permanentemente festivais, concertos e encontros artísticos, cinematográficos e culturais em diferentes cidades de Marrocos, como frisam Benbachir e Moulay Mohammed (1981: 11): *Accueillir au Maroc des activités culturelles, tant arabes qu'internationales, afin d'enrichir la culture nationale et de fournir aux marrocaïns l'occasion de se familiariser avec les différents aspects des cultures étrangères.*

1.2 - Realidade linguística em Marrocos

Antes de mais, cabe esclarecer que a sociedade marroquina se caracteriza pela sua ligação a uma cultura, que reflete a sua história tradicional, e a sua abertura, nomeadamente, às civilizações ocidentais. Esta dupla característica é marcada por uma coexistência e mistura de línguas nacionais e estrangeiras, que ao longo da era colonial tem sido enraizadas no

domínio linguístico e cultural do país, algo que atualmente faz de Marrocos um verdadeiro mosaico linguístico (Majdi, 2009: 149).

A presente situação linguística do nosso país é bastante complexa, pois, é composta por vários idiomas consistentes no árabe, berbere ou amazight, francês, inglês e espanhol, falados de norte a sul de Marrocos e organizados em torno de uma escala linguística, que hierarquiza o estatuto e o uso das referidas línguas. Cada uma delas tem uma posição definida e precisa na sociedade, como língua dominante ou minoritária e, tal hierarquização é difícil de mudar por razões sociais, culturais, económicas, entre outras.

O árabe pertence ao grupo das línguas semíticas⁷ é a língua oficial e L1 tanto de Marrocos, como do resto dos países arabófonos. À semelhança deles, Marrocos possui, por sua vez, três tipos do árabe que são: o árabe clássico que não é de uso quotidiano e por ser a língua do Alcorão⁸ usa-se, geralmente, no domínio religioso como nas orações dos muçulmanos, nas escolas corânicas, nos institutos de estudos islâmicos, nas faculdades de teologia e em todas as manifestações religiosas; o árabe dialetal conhecido no país como *Darija* ou árabe marroquino, que é a língua da comunicação quotidiana e cooficial do povo, mas é de cariz oral, pois, não se escreve e toma a sua forma atual através passando geração em geração por via oral (Elkasri, Sqalli, 1987: 30).

Ela é uma língua derivada do árabe clássico, contém um conjunto de palavras provenientes do francês e espanhol e diferencia-se totalmente dos dialetos dos outros países de fala árabe; além disso, mesmo dentro de Marrocos ela varia de zona para outra; e, finalmente, o árabe literal ou standard que é a outra variante do árabe clássico simplificada e modernizada há dois séculos, como sublinha nitidamente (Mallen-Barret, 2010: 103) ao dizer:

En réalité, l'arabe tel qu'il est enseigné et utilisé au Maroc, notamment, par l'administration, le monde politique, la littérature ou la presse télévisée ou écrite, est ce l'on appelle l'arabe standard ou littéral. Il ne s'agit ni plus ni moins que d'une version de la langue classique simplifiée et modernisée au XIX^e s. utilisée, maintenant dans la sphère religieuse.

Relativamente ao berbere ou amazight, que é a língua materna dos berbófonos de Marrocos e dos restantes países do Magrebe Árabe, apenas há dois anos tornou-se a segunda

⁷ De semita que se aplica a una familia etnográfica que comprende principalmente a los asírios, caldeos, hebreos y árabes, y a los individuos de ella, así como a sus lenguas. (Molíner, 2008: 26).

⁸ Libro en que se contienen las revelaciones de Dios a Mahoma y que es fundamento de la religión musulmana. (Real Academia Espanola, 2009).

língua oficial do Estado, depois do árabe, e, por sua vez, inclui três variantes que radicam em *Tamazight* falada na região do Médio Atlas, *Tarifit* praticada pelos habitantes da zona do Rif e do nordeste de Marrocos, e em *Tachelhit* que é a fala dos moradores do Alto Atlas e do litoral do sul do país.

De mais, para Vermeren (2012: 121), a designação dos berberes do Magrebe deve-se aos romanos na altura da sua penetração profunda no Norte de África e este termo berbere conota a barbárie, que quer dizer crueldade e falta de civilização e, por esta razão, os berberes de hoje preferem ser nomeados pelos *Amazighs* que na língua deles significa «Homens livres».

Por outro lado, a respeito das línguas estrangeiras faladas em Marrocos podemos assinalar que a comunidade marroquina nem é bilingue, nem trilingue, senão multilingue, visto que a sua esmagadora maioria fala francês, muitos falam inglês e espanhol, que são línguas espalhadas por todo o território nacional e poucos sabem comunicar noutros idiomas internacionais, como o alemão, italiano, português, entre outros, ensinados em diferentes instituições educativas do país. Algo que, afinal, nos ajuda a aproximarmo-nos do mundo ocidental e termos com ele contactos e relações estreitos tanto ao nível cultural como ao nível económico mais do que nunca, como sublinha Benítez Fernández (2006: 110):

Le français et l'espagnol se généralisent au Maroc à partir du Protectorat. Aujourd'hui il faut ajouter aussi l'anglais qui prend sa place dans le marché linguistique marocain, comme partout ailleurs. Ce sont les langues avec lesquelles on peut avoir des contacts avec l'Occident, ces contacts pourront être aussi bien d'ordre culturel, à travers la musique, le cinéma, la littérature, que d'ordre économique par le biais des entreprises étrangères installées au Maroc ou des entreprises mixtes.

Assim, o francês é de utilização notável na administração, no mundo dos negócios, no ensino e também em tantos setores como a medicina, engenharia e arquitetura e cuja presença no território nacional data, precisamente, da época colonial, pois, com o estabelecimento efetivo do protetorado francês em 1912, a língua francesa tornou-se, de facto, oficial em Marrocos (Quitout, 2007: 50), mas atualmente só se considera a primeira língua estrangeira do Estado e uma parte integrante do património nacional, mantendo, por conseguinte, um lugar importante na nossa paisagem linguística.

Quanto ao espanhol, continua a ser falado em todo o norte de Marrocos e nas outras regiões saarianas do antigo protetorado espanhol, instalado mesmo na segunda década do

século XX (Majdi, 2009: 153). Esta língua conseguiu alcançar um desenvolvimento considerável no país através da criação de seis sedes do Instituto Cervantes, pelo qual se transmite a língua e cultura espanholas ao aprendente marroquino e através da garantia da sua presença no sistema educativo nacional, juntando-se ao francês é uma língua cooficial do país e às outras línguas estrangeiras ensinadas, entre elas, o inglês.

Diferentemente do francês e espanhol, o inglês não tem nenhuma ligação à história colonial, nem há um passado colonial comum entre Marrocos e os países anglófonos. Contudo, o primeiro contacto dos marroquinos com o idioma inglês remonta à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a instalação de bases americanas em certas cidades do país, algo que obrigou uma parte da população que tinha contacto com os americanos a aprender inglês para se comunicarem (Moustaoui, 2006: 23). Deste modo, a partir dessa altura, o inglês começou a ter um espaço próprio, a competir com o francês e o espanhol, em certos domínios sensíveis, como a educação, investigação científica e diplomacia. De momento, a língua inglesa está em auge permanente por estar rigorosamente mais presente no âmbito educativo público e privado do que o italiano, alemão e português. Aliás, a expansão da língua inglesa, em Marrocos, foi reforçada pela criação de uma universidade privada *Al-Akhawain*, em 1995, onde os cursos só são lecionados em inglês, sendo, portanto, símbolo de uma maior abertura ao mundo anglófono.

Relativamente à língua portuguesa que é o centro do nosso trabalho, é de frisar que o facto de ser classificada dentro do grupo das línguas menos presentes na paisagem linguística nacional parece, sinceramente, algo estranho e embaraçoso tanto para Marrocos, como para Portugal, se repararmos bem na sua história comum e nas suas significativas relações bilaterais.

Independentemente de uma série de batalhas, ao longo da história, das quais nos encontramos obrigados a evocar a mais famosa, Batalha de Alcácer-Quibir, em 4 de agosto de 1578, que ainda hoje é conhecida em Marrocos pelo nome da Batalha dos Três Reis ou da Batalha de Oued Al-Makhazen⁹ (do nome do rio à beira do qual teve lugar a batalha), e que infelizmente conduziu à anexação de Portugal a Espanha, durante 60 anos (1578-1640), tais relações bilaterais entre os dois povos, que abrangem quase todos os setores da vida, ficam,

⁹ *En 1578, la Bataille de Oued El Makhazen, connue aussi sous le nom de la Bataille des Trois Rois, voit s'affronter les forces du sultan saadien Abu Marwan Abd al-Malik et les armées du sultan Moulay Mohammed qu'il a détrôné en 1576. Moulay Mohammed s'est allié aux armées portugaises de Sébastien Ier. Le roi s'est déplacé en personne pour soutenir son allié, dans l'espoir de recouvrer la gloire chrétienne d'antan. La Bataille se conclut par la mort des trois rois. En dépit de ce solde macabre, il y eut bien un vaincu: le Portugal tombe entre les mains du roi de Castille, deux ans plus tard, et un vainqueur: les Saadiens, bientôt occupés à défendre le nord du pays des vellétés ottomanes.* (Chaudier, 2011:31).

hoje em dia, marcadas por uma profunda e tradicional amizade fraterna e privilegiada, que já dura à quase de 240 anos.

O nascimento desta amizade remonta, precisamente, a 1774, ano em que foi assinado o Tratado de Paz entre as duas partes, com o objetivo de virar a página sobre o seu passado doloroso e, no entanto, olhar para um futuro mais risonho cujo lema é a cooperação comum e o respeito mútuo:

Com a assinatura do Tratado de Paz, Navegação e Comércio em 1774, na sequência da retirada de Mazagão¹⁰, Portugal inaugurou uma nova era do seu relacionamento com aquele país, soldando definitivamente o contencioso histórico existente, facto que permitiu aos dois povos consolidar ao longo dos últimos dois séculos uma relação fraterna e privilegiada ”. (António Monteiro, antigo ministro dos Negócios Estrangeiros e das Comunidades Portuguesas).¹¹

Assim, ao nível político, graças à visita histórica do falecido rei de Marrocos, Hassan II (1961-1999), à República Portuguesa e às suas entrevistas com o antigo presidente português, Mário Soares, nos finais do século XX, as relações políticas vieram ser reforçadas com a assinatura do Tratado de Boa Vizinhança, Amizade e Comércio, em 1994. Este pacto permitiu estabelecer um quadro coerente de consultas bilaterais permanentes, organizar regularmente cimeiras e reuniões anuais, de alto nível, entre os chefes de governos, por um lado, e entre os ministros dos Negócios Estrangeiros, por outro (Martins, 2006: 45-56).

O mais notável sobre esta relação é que, só um ano depois da sua independência do Protetorado francês (1956), Marrocos abriu a sua embaixada em Lisboa, sendo, portanto, uma das primeiras representações diplomáticas de um país árabe e africano, em Portugal, como declara Mohamed Benaissa, ex-ministro marroquino dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação: *Les relations entre le Maroc et le Portugal sont très anciennes (1774) amicales et empreintes d’une parfaite compréhension. Le Maroc a ainsi été, dès 1957, l’un des premiers pays arabes et africains à ouvrir une représentation diplomatique au Portugal.*¹²

¹⁰ Mazagão é um nome antigo da atual cidade costeira de Marrocos “El Jadida” que em português significa “A Nova”, fica a 180 km da capital, Rabat. Era construída e fortalecida pelos portugueses, no início do século XVI, à beira da costa atlântica do país, e apenas era recuperada pelos marroquinos em 1768. Pela sua beleza consistente em incluir monumentos portugueses que, até hoje são visíveis, como a cisterna, a fortaleza e a Igreja da Assunção, entre outros, em 2004, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) inscreveu El Jadida na lista do património universal.

¹¹ In Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas. *Relações luso-marroquinas, 230 anos*, Lisboa: IC, N^o. 17-18, novembro de 2004.

¹² *Idem.*

Ao nível económico, devido ao aumento constante das relações económicas e comerciais, pode-se dizer que atualmente Marrocos se tornou o primeiro parceiro de Portugal em toda a zona do Magrebe Árabe e um dos seus favoritos clientes económicos no mundo, depois dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e da China, já que as trocas comerciais entre os dois vizinhos mediterrâneos se multiplicaram nos últimos anos, graças à assinatura de tantos acordos e memorandos respetivos, através de cimeiras luso-marroquinas.

Além disso, outro aspeto que vale a pena mencionar acerca destas relações económicas é o investimento português em Marrocos, que, mesmo apesar da atual crise financeira, se traduz numa presença das empresas lusas bastante significativa, em diversos domínios, tais como a construção, turismo, telecomunicações, canalização e distribuição de água, realização de obras nas auto-estradas e outros projetos que têm a ver com a infraestrutura¹³. Isto ajuda Portugal a colocar-se, em várias ocasiões, nos primeiros lugares no ranking dos investidores estrangeiros.

No que diz respeito ao nível cultural, as relações são excelentes e só recentemente se intensificaram através da assinatura de um protocolo científico-cultural que acabou pela abertura de uma nova Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa, no seio da Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade Mohammed V, de Rabat, Marrocos (assunto que irá ser retomado e desenvolvido, no ponto 1.4).

Porém, o que causa estranheza é que, apesar da proximidade com a Península Ibérica, da qual Portugal faz parte a par de Espanha, o português nunca foi língua tradicionalmente ensinada/aprendida em Marrocos; talvez isso se deva a razões políticas, que infelizmente nós desconhecemos, ou, aliás, à falta de interesse dos nossos antigos governantes. Mas, de qualquer forma, pelo desenvolvimento atual das suas relações bilaterais tornou-se hoje, cada vez mais premente, a formação de pessoas que conheçam a língua portuguesa em Marrocos e, para isso, nos últimos poucos anos, o curso da língua portuguesa começou a ser visível nas salas de aulas, tanto de escolas privadas como de outras universidades nacionais, onde o português é ensinado como língua facultativa, por professores marroquinos e por portugueses.

¹³ Para mais informação sobre os acordos e protocolos económicos, o volume das trocas comerciais e do investimento português em Marrocos, veja-se o site da Embaixada do Reino de Marrocos, em Portugal: <http://www.emb-marrocos.pt/>.

1.3 - Sistema educativo em Marrocos

Como os dois outros países do Norte de África, Argélia e Tunísia que também eram duas colónias da França, a estrutura do sistema educativo marroquino, que é gratuito em todos os níveis, apesar do aumento dos custos orçamentais (Ministério da Educação Nacional, 1993: 45), assemelha-se, em grande parte, com a do sistema francês, apesar da arabização¹⁴ do ensino nacional depois da independência em 1956.

Este setor é regulado pelo Estado, através do Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional, Ministério do Ensino Superior e Investigação Científica e Conselho Superior do Ensino, que em conjunto visam melhorar a qualidade do ensino para responder às necessidades do país e contribuir para o seu desenvolvimento. O sistema educativo marroquino, onde a escolaridade é obrigatória a partir de seis até quinze anos (MEN, 2004: 18), inclui o ensino pré-escolar, fundamental, secundário, superior e formação profissional.

Para o ensino pré-escolar, que, ao contrário dos restantes níveis, não é obrigatório nem grátis, objetiva facilitar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, desenvolve-se em dois estabelecimentos educativos: Escola corânica e Creche e jardim de infância.

Na escola corânica, conhecida pelo nome do *Msid*¹⁵, acolhem-se crianças de 3 a 6 anos e o sistema pedagógico baseia-se na memorização dos versículos do Alcorão, tratando-se, pois, de uma educação religiosa e moral, onde se aprende também a leitura e escrita em árabe. No entanto, na creche e jardim de infância recebem-se crianças menores de seis anos e onde o enquadramento e equipamento permitem assegurar uma formação baseada nos métodos modernos. Porém, o estranho acerca do ensino pré-escolar, em geral, é que não existe nenhuma instituição especializada na formação dos seus professores, logo, a maioria dos educadores deste nível do ensino trabalha sem formação inicial (Tawil, Cerbelle, Alama; 2010: 60).

¹⁴ *L'arabisation n'est pas un simple transfert des langues. C'est d'abord le désir d'effacer la trace coloniale par le biais d'un passé prestigieux, et sans doute idéalisé, qui est lié à l'autorité marocaine postcoloniale, donc c'est aussi une sorte de légitimation de la nouvelle autorité marocaine face à l'autorité coloniale. L'arabisation a toujours été liée à la politique éducative menée par le Maroc, ce secteur étant la clef de la politique linguistique, parce que si on réussit l'arabisation éducative, les élèves formés en arabe peuvent intégrer un système administratif arabisé, ainsi que développer la recherche en langue arabe, de la langue en elle même et des autres domaines scientifiques. D'ailleurs, la première fois que la question de l'arabisation a été posée, ce fut lors de la « Commission Royale pour la Réforme de l'Enseignement » en 1957, au lendemain de l'indépendance. (BENÍTEZ FERNANDEZ, 2006).*

¹⁵ *Le terme msid est incontestablement une déformation du mot masjid (mosquée), ce qui peut s'expliquer par évolution phonologique suivante: en premier lieu, masjid devient masyed ou masyd, se transformant ensuite en msid. (Rahmoni, 1987: 166).*

No que se refere ao ensino fundamental, ele é constituído por dois ciclos: o primeiro é de seis anos de estudos e decorre na escola primária, onde se acolhem alunos dos 6 aos 12 anos, que, na sua maioria, já tinha beneficiado do ensino pré-escolar; enquanto o segundo ciclo dura três anos, abrangendo uma faixa etária entre os 12 e os 15 anos, e tem lugar no colégio, que admite alunos, que já acabaram os estudos do primeiro ciclo. Além de visar consolidar e ampliar as aprendizagens realizadas em pré-escolar, esta etapa do ensino prioriza desenvolver capacidades nos alunos através do conhecimento das tecnologias modernas de informação e comunicação e de aprender a leitura, escrita e expressão numa língua estrangeira, além do francês, que pode ser o espanhol, o italiano ou o alemão, para acompanhar e se inserir no mundo da globalização, onde se considera como analfabeto aquele que não domina pelo menos duas línguas estrangeiras (Madi, 1999: 135). No fim desta fase do ensino fundamental, os alunos normalmente são orientados conforme as suas habilidades seja para o ensino secundário geral (Letras, Ciências Experimentais ou Exatas) e técnico (Engenharia mecânica, electrotécnica, química ou agrícola), seja para a formação profissional.

No que diz respeito ao ensino secundário, os alunos começam esta etapa aos quinze anos de idade e concluem-na geralmente aos dezoito anos, o que implica três anos de duração, que terminam com a obtenção do diploma do bacharelato (BAC), que se atribui aos alunos que conseguem passar uma série de avaliações locais, uma prova regional e um exame único feito ao nível nacional.

A posse deste título académico permite aos alunos acederem diretamente ao mundo do emprego ou inserirem-se nas diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais, onde podem ser admitidos em função da média geral obtida no referido documento, de modo a prosseguirem os seus estudos superiores. Porém, segundo um relatório do MEN (2008: 39), a taxa de 75% dos bacharéis é orientada para as áreas de acesso aberto, a saber, aquelas que nem exigem ter boas notas, nem passar nenhuma prova de admissão, principalmente, as das Faculdades de Letras e Ciências Humanas e as das Faculdades de Ciências Jurídicas, Económicas e Sociais.

Quanto ao ensino superior, assinalamos que a partir do ano letivo 2003-2004, o Estado começou a adaptar o ensino universitário nacional que continua a ser gratuito, ao sistema dos graus generalizado na União Europeia com a implantação do Processo de Bolonha¹⁶ há mais

¹⁶ *Le Processus de Bologne a été initié par les ministres, pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas de mettre en œuvre un système universitaire unique, mais bien de donner un cadre commun aux divers systèmes nationaux. Ce cadre commun est fondé sur trois piliers: 1- structuration du cursus universitaire en 3 grades: 1^{er} grade licence ou bachelor, 2^{ème} grade master et 3^{ème} grade doctorat, 2- création*

de uma década, pelo qual se atribuem os títulos de licenciatura (3 anos), mestrado (2 anos) e doutoramento (3 anos), baseando-se em módulos semestrais.

Deste modo, com o primeiro ciclo do ensino universitário nacional, que tem uma duração de três anos, divididos em seis semestres pode-se obter dois diplomas, que são: o Diploma dos Estudos Universitários Gerais (DEUG), conseguido do primeiro ao quarto semestre e que dá acesso à vida laboral e o Diploma dos Estudos Universitários Fundamentais (DEUF), que se obtém do primeiro ao sexto semestre e que permite a inscrição no mestrado, correspondendo ao segundo ciclo universitário, cuja duração é de quatro semestres. O doutoramento é o terceiro e último ciclo universitário, terminado depois da defesa de uma tese cuja elaboração leva três anos.

Quanto à última fase do nosso sistema educativo, que é a formação profissional, ela cobre todo o território, pois o seu desenvolvimento tornou-se, hoje em dia, uma exigência nacional para todos os países, em geral. Em Marrocos, o denominado OFPPT (Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail), de acordo com as orientações do rei Mohammed VI, lançou a criação de vários institutos de tecnologia aplicada e de centros de formação em todas as regiões do reino, onde o trabalho empresarial faz um esforço louvável (Tahiri-Alaoui, 2009: 156).

1.4 - Métodos do ensino de LE/L2 em Marrocos

À semelhança dos outros países árabes, o ensino das línguas estrangeiras em Marrocos segue também os mesmos métodos¹⁷ que, de vez em quando, vêm ser adotados em outros países (Melouk, 2007: 04). Assim, até ao nosso dia, foram praticados nas instituições nacionais, incluindo as universidades, vários métodos que visam ajudar o aluno marroquino a ter uma competência comunicativa na língua estudada. Em primeiro lugar, encontramos o Método da Gramática-Tradução e o Método Direto, ambos fizeram da gramática tradicional a sua teoria de referência para desenvolver um saber acerca da língua através de um dispositivo metalinguístico, complexo e difícil de se lembrar por um não-nativo (Bouarich, 2007: 26).

Para o Método Tradicional, ou Gramática - Tradução, ele baseia-se na tradução, mais, precisamente, na tradução de textos literários e, aliás, a gramática é o essencial, deixando, no

d'un système d'accumulation de crédits transférable entre établissements, 3- mise en œuvre d'un supplément au diplôme. (Serbanescu-Lestrade, 2007).

¹⁷ *Le méthode est une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre: il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particuliere acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.* (Cuq e Gruca, 2005: 253).

entanto, o oral no segundo plano. Para este método, a língua é vista como um conjunto de regras e de exceções que podem ser comparadas com a LM (Sánchez e Gargallo, 2008: 679).

Quanto ao manual, é indispensável para o professor que ele próprio pode escolher os textos literários, que acha necessários para o desenvolvimento dos seus alunos. As atividades em sala de aula ocorrem sem nenhuma lógica ou ordem estrita, onde o docente domina totalmente as suas aulas, possui o conhecimento, é o símbolo da autoridade, faz perguntas e corrige os erros inadmissíveis dos alunos.

O ensino do vocabulário é feito sob a forma de lista de palavras que os alunos devem memorizar de cor, com significados traduzidos para a LM cuja utilização é tolerável, pois, permite a explicação de noções e factos que é difícil exprimir na LE. Segundo Frias (1992: 17), esta LM do aprendente assume o papel de “relai sémiotique” ao transmitir, graças ao sistema de equivalências, o conteúdo semântico da mensagem estrangeira.

No entanto, com a adoção do Método Direto recusa-se a tradução, procura-se colocar o aluno num banho de língua e reforçar o desenvolvimento da expressão oral do aprendente (*Idem*, 1992: 21). Como indica o seu nome, este método trata-se do ensino direto da LE, isto é, rejeita qualquer recurso à LM e privilegia a prática oral na sala de aula, onde além do uso indispensável do manual escolar cuja maioria dos textos é baseada nas cenas da vida quotidiana, o docente pode utilizar objetos, imagens ou elementos não-verbais, como a mímica e os gestos de modo a transmitir o significado de palavras e frases:

La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les desins, les images, etc. (Cuq e Gruca, 2005: 256).

Deste modo, em comparação com o método Gramática-Tradução, este método é muito ativo e dinâmico por ser baseado no diálogo e na interação comunicativa entre o docente e o aluno, dentro da sala de aula.

Mais tarde, o ensino das línguas estrangeiras em Marrocos adotou os métodos Áudio-Oral que se inscreve no que é designado como Método Audiolingual, surgido durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou (Leffa, 1988) e Struturo-Global-Áudio-Visual (S.G.A.V), que se apoiam numa base fortemente estruturalista (Bouarich, 2007: 27). Então, com o primeiro visa-se levar o aprendente a produzir comportamentos linguísticos mais

próximos de situações reais, a tarefa da aprendizagem é bastante intensiva e baseia-se na escuta de diálogos da língua quotidiana para os decorar e, logo a seguir, passar a compreender a gramática utilizada nestes diálogos ou conversas ouvidos, como frisam Cuq e Gruca (2005: 258):

The Army Method proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement gramatical des phrases qui les composaient et elle distribuait ses leçons ou cours de stage intensifs.

De resto, com este método, o aluno consegue adquirir a LE através da repetição de estrutura, que conforme Sánchez Pérez (2009: 67), este facto de repetir realiza-se mediante exercícios de substituição de elementos, alteração repetitiva de estruturas de acordo com certos estímulos linguísticos e, também, mediante repetir as frases tal como são ouvidas.

Sobre o papel do professor, Tavares (2006: 14) afirma que a função dele é central e notável em todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo, que é ele próprio que dirige e tudo é feito sob o seu controlo.

No entanto, com o segundo método, denominado, também, Método Áudio-Visual, privilegia-se a língua falada e centra-se no uso conjunto da imagem e do som, pois, a aprendizagem da língua faz-se simultaneamente através da visão e audição.

Ao contrário dos outros métodos, dentro do Método Áudio-Visual melhoram as técnicas na utilização de desenhos, filmes e diapositivos, sempre com a finalidade, explícita ou não, de evitar o uso da LM e de associar diretamente as palavras da língua-alvo com os objetos, coisas ou ideias (Sánchez Pérez, 2009: 88).

Além disso, a língua apresenta-se sob a forma de pequenos diálogos, associados a imagens fixas, pretendendo que elas ajudem os aprendentes na compreensão de cada situação e a aprendizagem da gramática adquire-se de forma implícita e indutiva.

Mas, apesar do grande êxito que ele tinha, o Método Áudio-Visual foi criticado em alguns dos seus aspetos, nomeadamente, em termos das características da comunicação propostas nos diálogos, que eram muito longe da realidade, o que levou, afinal, este método a deixar o seu lugar para a Abordagem Comunicativa, a partir de 1980 até ao nosso dia.

Esta abordagem chegou quase a todos os países, incluindo, Marrocos que *a l'instar de Hymes (1972) et Halliday (1973), les textes officiels marocains stipulent que la langue est un instrument de communication et que la compétence de communication doit comporter non seulement les connaissances proprement grammaticales, mais aussi les règles d'emploi que possèdent les locuteurs d'une langue donnée* (Bouarich, 2007: 27).

No Quadro Europeu Comum de Referência¹⁸ (2001: 156-184), cuja *discussion sur son apport, utilité et adaptabilité pour le Maroc reste ouverte* (Jacquet, 2007: 81), tal competência de comunicação ou competência comunicativa classifica-se em três componentes indissociáveis, que constituem a base fundamental de todas as unidades didáticas do material didático e que devem ser adquiridas no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática.

No tocante à primeira, para uma realização perfeita de atos de fala e uma boa compreensão e expressão orais e escritas, exige um conhecimento importante sobre o campo lexical, gramatical, fonológico e ortográfico que são muito mais necessários para uma correta prática da língua estudada.

Para a segunda, ela envolve a capacidade de interpretar e empregar diferentes tipos de discussões, em função de uma situação de comunicação, o que implica um grande conhecimento ou sensibilidade para as normas sociais da língua-alvo, tais como as regras de delicadeza, as expressões idiomáticas, etc.

Relativamente à última, ela está ligada à cognição do utilizador-aprendente dos princípios, com os quais as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); utilizadas para a concretização de funções comunicativas (competência funcional) e sequenciadas conforme os esquemas internacionais e transacionais (competência concepcional).

Além disso, com esta abordagem privilegia-se o uso dos textos autênticos nos manuais escolares da LE/L2 (Fisher, 1989: 37), de um lado, e o recurso à LM durante as aulas, nomeadamente, nas fases iniciais da aprendizagem de LE ou quando se deseja criar um contexto para o uso desta (Leffa, 1988: 227), por outro.

Em suma, actualmente o ensino de LE/L2 em Marrocos está genericamente associado ao uso da abordagem comunicativa.

¹⁸ *Le Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres de Conseil de l'Europe. Les travaux ont commencé en 1991 et le document a été publié en 2001. Il offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de Référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* (Jacquet, 2007: 68).

1.5 - Instituições e promoção do português em Marrocos

Se as relações políticas, militares e económicas apenas se desenvolveram muito recentemente, as relações culturais entre Portugal e Marrocos são excelentes e um pouco mais antigas. As circunstâncias geográficas e históricas fizeram de Marrocos o pólo mais privilegiado dos portugueses na zona do Magrebe Árabe, visto que a assinatura do primeiro acordo¹⁹ científico cultural entre os dois vizinhos mediterrâneos, data de 11 de dezembro de 1978, tendo sido celebrado com o objetivo de estimularem e desenvolverem a sua cooperação nos domínios da cultura, ciência e educação, inclusive o ensino da língua, literatura e da civilização lusas, e vice-versa.

Assim, a partir dessa altura e, após terem sido assinados outros acordos além do supra-citado, devemos destacar que, hoje em dia, há uma forte política em termos de difusão e promoção do português, que se considera uma das línguas mais faladas no mundo com aproximadamente mais de 200 milhões de falantes²⁰. Esta política tem sido executada em Marrocos, essencialmente, pelo governo português através do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (antigo Instituto Camões), organismo dependente do Ministério dos Negócios Estrangeiros Portugueses, que, em 1995, criou o Centro Cultural Português, em Rabat, dentro das instalações da Embaixada de Portugal, para promover a língua e cultura portuguesas no país, reforçando, deste modo, os laços de cooperação entre as duas partes, que a história e geografia aproximam.

Aliás, convém frisar que, desde há quatro anos atrás, que essa instituição tem apostado na realização de atividades culturais em Marrocos, tais como os espetáculos musicais, semana do cinema português, palestras, etc., e na atribuição de bolsas de estudo aos alunos marroquinos, tanto ao nível do aperfeiçoamento da competência linguística, como ao da pós-graduação, o que se intensificou com a abertura da primeira Licenciatura em Estudos Portugueses na Universidade Mohammed V de Rabat, em 2009. Da sua criação até à actualidade, as aulas do curso nesta instituição são ministradas por professores portugueses da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, com a colaboração de docentes marroquinos, maioritariamente, ex-bolseiros do Camões, I. P. e alunos de pós-graduação da FLUL.

¹⁹ Acordo publicado e ratificado em 1979, pelo Governo Português: <http://www.instituto-camoes.pt/acordos-culturais/root/cultura-externa/acao-cultural-externa/acordos-culturais/acordo-marrocos>.

²⁰ Agência Para o Investimento e Comércio Externo de Portugal (AICE). Portugal-Ficha País. Setembro 2013, Lisboa, p. 3.

Este curso objetiva, primordialmente, formar e preparar a curto prazo quadros e especialistas nacionais em língua portuguesa, que podem contribuir para o desenvolvimento do processo do ensino-aprendizagem do português dentro do país, uma vez que o principal problema da promoção da língua portuguesa em Marrocos consiste na falta de docentes para atender à crescente procura por parte daqueles que querem aprender o idioma no país, tanto no Centro Cultural Português, como nas outras universidades nacionais: Universidade Hassan II de Casablanca, Universidade Chouaib Doukali de El Jadida "Mazagão" e Universidade Mohammed Ben-Abdellah de Fez, onde o curso de português é de caráter livre ou opcional.²¹

Por outro lado, além das instituições já assinaladas, resta-nos registar o inegável contributo do Instituto de Estudos Hispano-Lusófonos, de Rabat, que tem como missão o estudo e investigação sobre os distintos aspetos da cultura e da civilização ibero-americanas, incluindo, os de Portugal tentando, desta forma afirmar a sua posição como um verdadeiro espaço de diálogo intercultural, onde, quanto à língua portuguesa as atividades culturais são contempladas na lista das suas prioridades, já que desde a sua inauguração em 2002, o IEHL reforça a sua atividade com o intuito de desenvolver os estudos portugueses em Marrocos, organizando concertos, encontros científicos de alto nível, exposições e conferências, feitos todos só em português.

1.6 - Aquisição do português no contexto universitário marroquino

Desde a implantação da primeira licenciatura em Estudos Portugueses, na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade Mohammed V de Rabat, Marrocos, precisamente, no ano letivo 2009-2010, que, infelizmente, o estudante marroquino ainda se continua a inscrever nesta nova área sem ter estudado português no ensino secundário, ao contrário das outras licenciaturas de línguas estrangeiras, ensinadas em diferentes instituições universitárias do país, bem como no ensino secundário.

Perante a não existência desta língua no liceu, o aluno só pode usufruir de um mês de curso intensivo da língua portuguesa, que a citada universidade costuma organizar anualmente, antes do início do ano letivo, para que o novo aluno da licenciatura fique, pelo menos, com conhecimentos básicos sobre a língua em questão e, portanto, esteja preparado diretamente para um programa quase igual ao da licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa, adotado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, instituição com a

²¹ Cf. *Jornal O Emigrante/Mundo Português*, edição 1557, 30 de julho a 5 de agosto de 2011, p.12.

qual, em conjunto com o Camões, I. P., foi celebrado o protocolo da cooperação quanto à promoção do português em Marrocos. Esta situação obriga o aluno principiante a acompanhar o ritmo dos professores portugueses que regularmente vêm a Rabat dar aulas de disciplinas, cuja dificuldade é agravada pelo pouco domínio da língua portuguesa. Elas são das áreas: linguística, arte e história, entre outras.

Deste modo, devido a esta situação insatisfatória tanto para o Departamento do Português de Rabat, como para os seus estudantes, que esperemos profundamente que se resolva, em breve, com a abertura de uma secção de português nas Escolas Normais Superiores (ENS)²², onde à semelhança das outras especialidades académicas, os alunos universitários do português possam receber uma formação profissional sobre a didática do ensino, durante um ano e no fim do qual se convertem em professores da língua portuguesa do ensino secundário.

Naturalmente, são muito relevantes também as diferenças existentes entre o português e o árabe, tanto ao nível da sua origem românica e semítica, como para os aspetos fonético, morfológico, sintático, morfossintático e lexical, que representam uma grande dificuldade para os alunos marroquinos. Por outro lado, cabe confessar que a aprendizagem e a aquisição da língua portuguesa no contexto universitário nacional são muito condicionadas pelo conceito *erro* que, em si mesmo, constitui uma antiga problemática constante no processo educativo, em geral, tal como ressalta Astolfi (2001: 7): *Le problème de l'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancien que le projet d'instruire lui-même.*

De facto, na área do ensino-aprendizagem de uma LE, o tema de erros continua a ser um foco de interesse e preocupação dos responsáveis por este âmbito, considerando, o erro como um objeto determinante e decisivo neste processo educativo, por remeter para aquelas manifestações da produção escrita e oral dos aprendentes, que se desviam das que são próprias da língua-alvo.

Linhas estas concordam, em grande parte, com as palavras da autora espanhola Fernández López (1995: 204), que define o erro como sendo uma violação, desvio ou uso incorreto de regras e mecanismos que estabelecem e demarcam uma língua dada e que podem ser cometidos inconscientemente e mesmo contra a vontade do aprendente: *En términos generales, se considera error toda transgresión involuntaria a la norma. Y la norma ¿qué*

²² E.N.S.: “Ecole Normale Supérieure”, Escuela Normal Superior, institución que se encarga de la formación de profesores de 2º ciclo de la educación secundaria. Cf. SABIA, Said. *Magriberia. Desajustes de la Universidad Marroquí en la Era del Conocimiento*, Fez: UVSMBA, nº 4 - 2011, pp. 117-131.

es?: un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada.

Neste contexto, o conceito de interlíngua é também pertinente para o nosso estudo, na medida em que temos de considerar que na aprendizagem de PLE pelo aluno marroquino há a interferência da língua árabe e também de uma das outras línguas românicas, usadas no território, o francês ou o espanhol, que muitas vezes são também geradoras de erros.

O conceito de interlíngua está associado a uma das etapas passageiras, obrigatórias na aprendizagem de uma LE/L2, que o aprendente atravessa neste processo antes de chegar ao resultado final, que radica na aquisição da proficiência na língua estudada. Geralmente, ela fica interpretada como um sistema linguístico independente e próprio do aluno, que simultaneamente apresenta componentes da LM, língua-alvo e até alguns elementos de carácter peculiar ou pessoal do aprendente, sendo, por conseguinte, o resultado do impacto de um sistema de regras, ou/e como uma espécie de aproximação e mediação, que o aluno estabelece entre a sua língua de partida e a de chegada, com o intuito de conseguir os seus objetivos comunicativos, tal como se refere nas afirmações seguintes:

La interlengua IL es considerada como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística. Este sistema presenta elementos de la lengua materna, otros da lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos. (Sánchez e Santos, 2008: 393).

Esa lengua propia del aprendiz se conoce generalmente con el nombre de « interlengua » término que ha generalizado Selinker (1972), pero ha recibido también otras denominaciones: « competencia transitória » (Corder 1967), « dialecto indiosincrásico», (Corder 1971), « sistema aproximado » (Nemser 1971), « sistema intermediário », (Porquier 1975). (Fernández , 1997: 19).

Aliás, Sánchez e Santos (2008: 394) afirmam que o fenómeno mais caracterizado da IL de aprendentes de LE/L2 é a fossilização:

De todas las características de la interlengua, una de las más relevantes es el mecanismo de la fosilización por el que el HNN (Habla no nativo) tiende a conservar en su IL formas, reglas y sub sistemas erróneos de manera recurrente y en estadios del aprendizaje en que estos esquemas deberían estar superados.

Os motivos mais frequentes da fossilização costumam ser a interferência linguística entre a LM e a língua-alvo, que, a propósito, Frias (1992: 60) descreve como:

A interferência é descrita como um fenómeno de influência das estruturas linguísticas da L1 sobre a L2. Quando L1 e L2 partilham um significado, mas o exprimem de modos diferentes, surge um erro em L2, porque o aprendente operará um « transfer »²³ de L1 para L2.

Este fenómeno linguístico é considerado como um dos grandes desafios e obstáculos que o aluno de português da FLCH-UM5, de Rabat, encontra pela frente quanto à aquisição da língua portuguesa, uma vez que os próprios aspetos do árabe se tendem a repetir constantemente na língua-alvo, nomeadamente, ao nível semântico e gramatical onde a interferência é tão relevante.

Daí, no que diz respeito ao primeiro ponto, a interferência lexical é visível no recurso evidente à tradução literal de um pensamento, concebido na língua árabe, para exprimir ideias na língua portuguesa, tarefa que, na maioria das vezes, provoca a produção de enunciados incorretos e mesmo inaceitáveis na língua em questão, como exemplificam estes seis enunciados seguintes:

- 1-* *Fazer um acidente* [*Ter um acidente*]
- 2-* *Ontem a chuva choveu* [*Ontem choveu*]
- 3-* *A chuva está a pingar* [*Está a choviscar*]
- 4-* *Tomar o conforto* [*Estar/ficar à vontade*]
- 5-* *Chorar atrás do morto é um prejuízo* [*Não adianta chorar sobre o leite derramado*]
- 6-* *Salvar a água da cara* [*Salvar a honra do convento*]

Quanto ao segundo ponto, pode-se dizer que a interferência gramatical surge na aprendizagem de português, em Rabat, pelo uso frequente de estruturas e regras específicas da língua materna, na produção de frases em português, que geralmente resultam defeituosas, devido a esta influência da língua árabe. Tal como vincam Galisson e Coste (1976: 291), ao referirem que este tipo de interferência acontece quando LM ou L1 do aprendente afeta as

²³ *Un « transfer » c'est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs.* (Włosowicz, 2010: 162-163).

marcas ou traços gramaticais, a morfologia e a estrutura do enunciado ou do discurso, bem como a ordem das palavras, que caracterizam a língua-alvo.

Ora bem, a título de exemplo, estas duas frases * *foi o Pedro à escola* e * *explica o professor a lição* representam um desvio relacionado com a má organização das suas unidades, por causa da influência da língua materna do aprendente árabe, cuja forma canónica se caracteriza pela antecipação do verbo ao sujeito. A este tipo de erros acrescentamos, também, o problema do uso do género, próprio da língua portuguesa que, por sua vez, sofre esta interferência devido a não existir correspondência do género da mesma unidade linguística, pertencente às duas línguas em contacto, como é o exemplo de dizer * *uma jardim* e * *uma café* para *um jardim e um café*, uma vez que em árabe estas duas palavras designam um nome feminino.

Esta confusão do género, de resto, pode fazer surgir outras falhas que afetam as regras da concordância em género/número, como é o caso para os adjetivos qualificativos, por exemplo, em vez de dizer *um jardim bonito* e *um café histórico*, o aluno marroquino diz * *uma jardim bonita* e * *uma café histórica*, o que, a final de contas, favorecerá o aparecimento de erros ortográficos na sua escrita em português.

Deste modo, à luz desta amostra de algumas das dificuldades encontradas pelo aluno de português, em Rabat, e de alguns dos erros que ele comete durante a sua aquisição desta terceira língua estrangeira (L3)²⁴, em Marrocos, por causa da influência da língua árabe, coloca-se, uma questão fundamental: será que os manuais *Português XXI 1-2-3*, adotados no país podem ajudar a ultrapassar estes entraves, nomeadamente, em sala de aula e no trabalho autónomo que o aluno desenvolve fora dela?

²⁴ Para uns autores o conceito aplica-se a uma ou várias línguas adquiridas depois da L2 e, para outros, apenas à terceira língua, de acordo com a ordem de aquisição no tempo (Safont Jordà, 2005; De Angelis, 2007; Jessner, 2008). Cf. Pinto, Jorge. *Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos*. *Diacrítica*, 26/1, Série Ciências da Linguagem, pp.171-187, 2012.

Capítulo 2

Visão Panorâmica sobre o Manual Escolar de LE/L2

2.1- Manual e a sua definição

É bem sabido que a qualidade do ensino-aprendizagem, em geral, depende de muitos fatores, entre eles, o docente, os aprendentes e as suas motivações, os seus objectivos, os instrumentos e os materiais didáticos, utilizados no processo educativo, em particular, o manual escolar (doravante ME), cuja definição é por si só um tema que daria uma qualquer tese de mestrado ou até mesmo de doutoramento (Travassos, 2010: 20).

Devido à sua importância crescente no nosso dia-a-dia e à não-existência de uma definição unívoca, o ME fica revelado como um incessante provocador de polémicas e um objeto de estudos profundos e complexos, que produziu uma grande diversidade de perspectivas de investigação, concretizadas por tantos estudiosos e teóricos do domínio, nomeadamente, pelo francês Alain Choppin (2001) que, em termos de explicar o significado do manual, afirma que, apesar de todos nós, especialmente, os alunos, os pais de alunos e os professores, nos referirmos e valorizarmos quotidianamente os manuais escolares de acordo com a nossa experiência, no momento de querermos defini-los, a tarefa não parece mesmo nada fácil:

Pero cuando a uno se le ocurre preguntar a su interlocutor, ese que siempre tiene respuestas para todos: ¿qué es un manual escolar?, la tarea le parece bastante menos fácil y generalmente provocamos un silencio embarazoso. De esta forma, si es difícil definir un manual es porque, bajo una aparente banalidad, aparece como un objeto del todo complejo. (Choppin, 2001: 209).

Mas, de qualquer forma, visando aproximarmo-nos, de mais em mais, do que se entende pelo conceito manual ou manual escolar, achamos importante evocar definições de âmbito mais geral, como a de Machado (1967) que define etimologicamente o vocábulo “manual” como proveniente do latim tardio *manuale*-, traduzido do grego *enkeirídion*, designado “livro pequeno, portátil, manual”.

Esta definição etimológica concorda, em grande parte, com as palavras de Tormenta (1996: 55) ao referir que: *Se considerarmos a etimologia da palavra, verificamos tratar-se de algo que se tem à mão, portátil, facilmente manuseável.*

Por sua vez, Gérard e Roegiers (1998: 19) sublinham que o manual escolar pode ser definido como instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o intuito de lhe melhorar a eficácia e atender um conjunto específico de objetivos pedagógicos.

Aliás, no entender do Choppin (2001: 210-211), o ME pode ser definido sob quatro pontos de vista, maioritariamente, relacionados com o setor instrutivo. Segundo o autor, em primeiro lugar, ele é um instrumento pedagógico, na medida que é um elemento indispensável do currículo, endereçado a facilitar a aprendizagem dos alunos e a ajudar os próprios docentes no seu dever profissional. Em segundo lugar, é um autêntico suporte de conhecimento e cofre ou depositário onde se registam e armazenam as verdades e realidades de uma determinada comunidade, que necessária e oportunamente podem ser transmitidas para as futuras gerações, de modo a estas manterem a sua identidade e eternizarem os seus próprios princípios e valores; em terceiro lugar, um produto de consumo, ou seja, além de estar ligado aos conhecimentos disciplinares e ter no domínio educativo uma presença destacável, o ME é também um objeto material que faz parte de um processo de produção, comercialização e consumo, sendo, logo, entendido como uma das mercadorias do mundo editorial, dirigidas ao consumidor e a sua existência fica mesmo dependente, entre outros fatores, do progresso tecnológico do país, das relações e condições económicas e políticas que rodeiam do seu fábriço, comercialização e distribuição; e finalmente, um vetor de comunicação muito poderoso cuja eficácia radica essencialmente na divulgação de valores, ideologias e culturas e na uniformidade e regularidade do discurso que ele transmite.

Particularmente, no que diz respeito ao âmbito do ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira ou Segunda, Grosso (1999: 238) define o manual escolar como se fosse uma charneira vital ou elo de ligação entre o país da língua-alvo e os aprendentes dessa mesma língua, isto é, ele é uma das janelas mais recorrentes e procuradas pela qual o aprendente pode debruçar, de longe, sobre outro universo totalmente diferente do seu, expresso nos conteúdos deste material didático.

Também, nesta mesma área, precisamente, no ensino de Português como Língua Estrangeira, o ME fica visto como um dispositivo ou aparelho de trabalho educativo, dirigido essencialmente ao aprendente, que parece ser o verdadeiro alvo ou destinatário da obra antes do professor, visando contribuir para o desenvolvimento de capacidades, mudanças de

atitudes e a aquisição de conhecimentos propostos pelos programas (Ramos, 2012: 15). (Sobre objetivos e funções de manual escolar de LE/L2 falaremos adiante).

2.2 - Tipologia do manual de LE/L2

Além da controvérsia constante sobre uma definição unânime de manual escolar, destaca-se outro desafio, não de menor importância, que se trata de determinar quais os tipos de manuais didáticos, que deverão ser privilegiados nos diferentes âmbitos educativos.

Mas, em termos gerais, a maioria de especialistas insiste na existência de duas categorias de tal objeto educativo, seja qual for a sua área do ensino-aprendizagem, incluindo, a de LE/L2. As designações e explicações destas duas espécies diferem consoante o ponto de vista de cada um destes estudiosos.

Assim, por exemplo, de acordo com a sua maneira de adaptação ao processo de ensino-aprendizagem, Richaudeau (1979: 51-53) e Seguin (1989: 21) classificam os manuais escolares em dois grandes grupos principais: obras que apresentam uma progressão sistemática e obras de consulta ou de referência.

Relativamente às primeiras, elas são aquelas obras que concedem uma ordem para a aprendizagem, tanto no que diz respeito à organização geral do conteúdo (em capítulos, lições, parágrafos), como no tocante à organização do ensino (apresentação da informação, explicações, comentários, exercícios de aplicações, resumo, controlos, etc.). Elas são, em todo o sentido da palavra, os verdadeiros instrumentos do trabalho do docente e do discípulo dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao segundo grupo, ele abrange obras, que seja como for a sua própria estrutura, proporcionam um conjunto de informações ligadas a um determinado domínio de conhecimento e às quais é possível recorrer ou consultar quando for necessário. Elas têm uma estrutura e organização que não obedece a uma progressão no processo de aprendizagem.

Ora bem, sendo a primeira classe como organizador da tarefa educativa e um guia originalmente direcionado, tanto ao professor como ao aluno, para Richaudeau (1979) apenas as obras que apresentam uma organização sistemática é que podem ser consideradas como manuais escolares, enquanto as outras da segunda classe, ou seja, de referência e de consulta, só conseguiram atribuir a si próprias uma dimensão escolar por serem em si um complemento indispensável feito no âmbito do processo de aquisição de conhecimentos, consultado, sobretudo, em caso de necessidade.

Por sua vez, Choppin (2001: 223-224) faz distinção entre duas grandes categorias de manuais escolares, pois, uns são destinados especialmente ao uso escolar, a saber, são de carácter escolar “por destino” e outros adquirem essa dimensão escolar só “por uso”, que a instituição faz deles. A primeira espécie inclui todos os manuais que o autor ou o editor tinham criado, a fim de serem empregues no contexto escolar, enquanto a segunda abarca obras que foram escritas sem a intenção de serem usadas na sala de aula, mas só para ajudarem de fora.

Além disso, tendo em conta os seus dois destinatários que são o aluno e o docente, Gérard e Roegiers (1998: 88-93) também afirmam que há dois tipos essenciais de ME. Um é fechado e o outro é aberto. Quanto ao manual destinado ao aluno pode ser fechado e aberto. Ele é fechado quando se trata de uma obra que se apresenta como um objeto completo e autossuficiente, incluindo em si mesmo todos os elementos necessários para a aprendizagem, tais como informações, método, exercícios, avaliações, etc., tornando-se, assim, como se fosse um manual programado que não exige nenhum contributo externo, ou seja, o facto de recorrer a outras vias de aprendizagem. Não obstante, ele é visto aberto quando é possível aproveitá-lo e empregá-lo de maneiras diferentes, em conformidade com os contextos e mesmo pode ser completado por contribuições pessoais, de pesquisas, de leituras de outros manuais, etc.

Ainda, consoante a teoria destes dois autores, o manual pode ser aberto do ponto de vista do conteúdo,

qui ce sont par exemple des manuels dans lesquels on laisse de la place à l'élève pour que, avant l'apprentissage, il écrive ou dessine la représentation initiale qu'il a de la notion ou de la structure à aborder et qui ce sont aussi les manuels dans lesquels l'élève est invité à compléter des contenus, par exemple des moyens de locomotion, des animaux ou des plantes de sa région, et pour les étudiants plus âgés; il s'agit de manuels ou de dossiers qui invités à compléter avec des notes prises au cours, ou par des réflexions personnelles (Gérard e Roegiers, 2009: 98)

ou do ponto de vista do método

qui ce sont les manuels qui ne préjugent en rien de la méthode qui sera utilisée pour l'apprentissage. C'est le cas des ouvrages qui poursuivent principalement la fonction de référence (une grammaire, un atlas scolaire...), mais aussi par exemple d'un recueil de texte, dont l'objectif est de proposer le

matériel nécessaire à un apprentissage, sans préjuger du contenu ni des activités de cet apprentissage. (Idem, 2009: 99).

No que concerne ao manual destinado ao professor, ele é fechado quando se apresenta como se fosse um meio que guarde em si mesmo uma série de conselhos pedagógicos dirigidos a melhorar a utilização do manual, a explorar todas as possibilidades. Ele concede indicações precisas quanto à condução de uma lição alusiva ao livro do aluno. Este tipo de manuais podem ainda ser chamados de guia pedagógico, livro do professor, fichas do professor, entre outras designações.

Não obstante, tal manual é aberto, quando se considera como um produto que faz o professor refletir; completa dados científicos, deixa a escolha ao professor; não obriga o professor a seguir nenhuma metodologia determinada e nem o envolve em diretrizes ou cronologia restritivas, mas, pelo contrário, sugere-lhe várias pistas quanto à gestão das aulas. O que se percebe com isto é que, neste caso, o manual fica como um instrumento de referência que se pode aproveitar e não se pode seguir ao pé da letra, por parte do docente na sua tarefa instrutiva.

Por outro lado, tentando debruçar-se mais e, de forma particular, sobre a tipologia dos manuais escolares que se destinam especificamente ao ensino-aprendizagem de LE/L2, referimos, a propósito, que estes podem ser categorizados em: manuais contextualizados e manuais generalistas.

Ora bem, o primeiro tipo destes manuais de LE é dirigido a um público específico e pode ser editado, quer nos países da língua-alvo que se pretende aprender, quer nos da língua original ou materna do aprendente, por autores locais ou mistos.

A existência ou a adoção dos manuais contextualizados ficam reduzidas a uma determinada área geográfica, um país ou uma região, onde eles devem corresponder às especificidades e limitações deste contexto, ao qual são endereçados, tomando em consideração, por exemplo, as suas condições institucionais, culturais, sociais, políticas e até o perfil do público-alvo, tais como a idade, grupo monolíngue ou plurilíngue, cultura do ensino-aprendizagem das línguas, as suas necessidades linguísticas na língua em questão, etc.

No entanto, a segunda categoria destes manuais escolares de LE/L2, ou seja, a dos manuais generalistas, inclui os que são produzidos dentro do país de uma dada língua-alvo pelos seus próprios editores e são direcionados a aprendentes de diferentes nacionalidades, falantes de outras línguas, com um perfil linguístico e cultural muito diverso, tal como notam Odeh e Zanchi (2011: 138): *Or, les manuels que l'on qualifiera de généralistes ont vocation à*

être utilisés par le plus grand nombre d'apprenants quelque soit leurs profils ou culture d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Então, a título de exemplificação, citamos o caso de português, em Marrocos, visto que devido à não-existência absoluta de manuais escolares de Português Língua Estrangeira, contextualizados, elaborados naquele país, exclusivamente para os aprendentes de língua materna árabe e com características próprias do contexto nacional, encontramos-nos obrigados a usar manuais de publicação portuguesa, feitos por editoras locais cujo público/aprendente-alvo não tem nada em comum com o público estudantil arabófono, em geral, como é o caso dos manuais *Português XXI 1-2-3*, que vamos analisar mais tarde.

Além disso, perante a plethora deste tipo de manuais generalistas ou universalistas expostos por tais editoras lusas, em comparação com os outros manuais contextualizados, que existem em quantidade limitada, provavelmente por razões lucrativas, deve-se sublinhar que se torna complicado para os nossos parceiros portugueses (FLUL e Camões, I.P) escolherem um bom manual, que se possa adaptar ao contexto marroquino.

Contudo, como o português é novo em Marrocos, são os leitores²⁵ desta língua em Rabat que assumem a responsabilidade de sugerir ao Instituto Camões que mande para o nosso país um determinado manual selecionado, com o qual se acham sentir mais seguros a trabalhar e que o vão adaptar ao público-marroquino, baseando-se na sua vasta experiência acumulada quanto ao ensino de PLE em várias estações do mundo.

Neste sentido, por falarmos destes dois tipos de manuais que ficam com a parte de leão no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2, independentemente da abundância de um tipo (manual generalista) e a falta doutro (manual contextualizado), sobretudo, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, como LE, achamos melhor reforçar e concluir as nossas palavras com a afirmação de Tavares (2006: 38) que, a propósito, vem aclarar o seguinte:

No entanto, quando falamos, em especial, de manuais de PLE, constatamos que, essencialmente por motivos de interesses editoriais, a sua grande maioria são manuais generalistas, ou seja, que não se dirigem a um público-alvo específico, mas a um público heterogéneo, tanto no que diz respeito ao nível etário, como ao nível cultural e linguístico. Manuais contextualizados, que se dirigem a públicos específicos, definidos de acordo com características

²⁵ Professor que, em comissão de serviço, ensina a sua língua e literatura em universidades estrangeiras. (Dicionário da Língua Portuguesa. 2012. Porto, Editora: Porto).

comuns, que podem depender de fatores de ordem profissional, linguística, cultural ou etária, são manuais que não são rentáveis do ponto de vista editorial.

2.3 - Funções do manual escolar de LE/L2

Todos nós concordamos no facto de que, além de ser um suporte pedagógico de capital importância no processo de ensino-aprendizagem, o ME continua a ser até ao nosso dia o meio mais económico e mais usado na maior parte dos países do planeta terra, uma vez que uma taxa de 85 % de dispêndios mundiais quanto ao material didático se faz nos manuais escolares (Richaudeau, 1979: 10).

Este facto demonstra o papel e a utilidade educativa deste tipo de recursos didáticos. Segundo Seguin (1989: 3), o manual escolar não é apenas elaborado para tornar fácil a prática educativa, mas também para melhorar e desenvolver a capacidade cognitiva do aluno e enriquecê-la com mais informações e conhecimentos, que lá podem estar expostos no livro consultado: *Le rôle de manuel est non seulement de faciliter l'enseignement mais également de développer chez l'élève l'attrait pour le livre et l'habitude de l'utiliser pour augmenter le champ des connaissances et rechercher des informations (Ibidem).*

Com estas linhas percebe-se, evidentemente, que a transmissão de conhecimentos é uma das essenciais funções dos manuais escolares na tarefa instrutiva, em geral. Mas, eles podem e devem igualmente assumir outras funções, de natureza distinta, que contribuem para a integração das competências, sendo, portanto, os manuais escolares de carácter multifuncional (Choppin, 2001: 209).

Em conformidade com Gérard e Roegiers (1998: 74), um ME pode ter sete funções diferentes e indissociáveis. Assim, nós distinguimos as funções que têm a ver com o processo de aprendizagem:

- A transmissão de conhecimentos, isto é, proporcionar ao aprendente uma série de informações. Esta é a função tradicionalmente conhecida dos manuais escolares.
- O desenvolvimento de capacidades e de competências, pois, além de permitir assimilar uma série de conhecimentos, o ME também objetiva a aquisição de métodos, atividades, hábitos e de competências de trabalho e de vida.
- A consolidação das aquisições através de exercícios e aplicações, com o intuito de garantir e assegurar uma certa estabilidade para o que já foi adquirido pelo estudante.
- A avaliação das aquisições ou dos novos saberes para verificar que as noções são devidamente adquiridas e, também, para diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos numa perspetiva formativa.

As três outras funções sobrepõem a vida quotidiana com a profissional e desempenham o papel de:

- Ajudar na integração das aquisições para que o aluno seja capaz de utilizar as suas aquisições e saberes em situações diferentes daquelas que são achadas ao longo do processo da aprendizagem.

- Educar para a vida social e cultural, isto é, adquirir conhecimentos ligados ao comportamento, relações com os outros, a vida na sociedade, em geral.

- Constituir para o aluno uma referência e uma fonte de informação, às quais o estudante pode referir, sempre que for necessário.

Por outro lado, relativamente à área do ensino-aprendizagem de uma LE/L2, é de salientar que o manual é o material didático mais divulgado e mais popular entre os que querem aprender uma língua não materna, dentro ou fora do seu país natal. Além disso, sem ele muitos dos que estão envolvidos no processo educativo não poderiam perceber tudo o que ele envolve (Tormenta, 1996: 24). Por outro lado, o ME continua a possuir um papel protuberante e imprescindível na operação de transmitir a língua-alvo e os aspetos e características sociais, geográficas e históricas, etc., específicos de um determinado país de interesse mundial, para outro contexto distinto, sendo, portanto, o ME como uma personagem principal no cenário e na plataforma educacionais, na aprendizagem/aquisição²⁶ de uma língua nova.

Por exemplo, em Marrocos, perante a falta de meios de informação e de referências adequadas que, de longe, nos possam dar a conhecer bem os descendentes de Afonso Henriques, que a história e a geografia nos aproximam, foi graças aos manuais escolares de português adotados no país, que o aluno universitário de português conseguiu contactar com a realidade da comunidade sociolinguística da língua portuguesa, ficando, assim, com uma visão aproximada de Portugal e da sua história, como notou Grosso (1999: 240): *A imagem de Portugal, bem como todas as representações sobre a língua e a cultura são essencialmente construídas pelo próprio manual, adquirindo este um lugar de destaque nos contextos em que dificilmente se encontram referências.*

Aliás, além de ser assim identificado como uma fonte de informação sociolinguística, apresentada através dos seus conteúdos programáticos, o ME aspira, antes de tudo, a facilitar

²⁶ Los términos adquisición y aprendizaje, aplicados a las lenguas, se refieren los dos al proceso de interiorización de las reglas de la mera lengua y en ese sentido son sinónimos. La adquisición se desarrolla a través de las interacciones verbales y elabora gradualmente la competencia comunicativa, mientras que el aprendizaje se desarrolla, normalmente, en un contexto institucional, y siempre que el acercamiento a la mera lengua se realice por vía de reflexión. (Sonsoles Fernández, 1997: 37-38).

aos aprendentes da língua-alvo a aquisição da competência comunicativa a nível das suas quatro inseparáveis destrezas: a leitura, a escrita, a compreensão oral e a expressão oral, com o objetivo de ajudar os aprendentes a contactarem com as outras comunidades.

Mas, este propósito comunicativo apenas pode ser alcançado se, realmente, houver uma consciência e disponibilidade educativas para este ato, na reflexão pedagógica do ensinante, que a par do seu aluno se consideram os perpétuos e essenciais atores do processo de ensino-aprendizagem de LE/L2, tal como é realçado claramente no documento europeu *Répresentations Sociales des Langues et Enseignements*, com as palavras de Castellotti e Moore (2002: 20): *Les rôles d'aide à la communication et l'apprentissage de la langue première, ou d'autres langues médiatrices comme l'anglais, devraient pouvoir trouver leur place dans la réflexion pédagogique des enseignants.*

Deste modo, de uma perspetiva pedagógico-didática, assinalamos que apesar da quantidade, variedade e novidade dos materiais didáticos que continuamente se projetam para serem usados nas aulas das línguas estrangeiras, o próprio ME continua a estar fortemente presente nestas aulas, como um utensílio indispensável do trabalho da grande maioria dos docentes da LE/L2 (Puren, 2003: 38). Na verdade, ensinar com o manual significa para os professores uma poupança ou lucro de tempo, um programa e, também, um orientador por lhes propor um método pedagógico recheado de conselhos para gerirem devidamente as aulas, de atividades de revisão, de sugestões de atividades complementares, de modos de como adquirir uma certa autonomia de aprendizagem para os alunos, de fichas de avaliações, entre outros. O que faz do ME um instrumento auxiliar importante da atividade docente, apontado normalmente como o principal referencial do trabalho dentro da sala de aula, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LE/L2: *É a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as atividades dos alunos. Por vezes, os manuais funcionam como se fossem o próprio programa da disciplina. É, muitas vezes, a única bibliografia que o professor conhece em termos científicos e em termos pedagógicos.* (Tormenta, 1996: 9).

Outra função que o ME de LE/L2 desempenha, partindo da hipótese de ser um portador de um discurso valorativo sobre uma dada realidade, é a do intérprete ou mediador cultural, que transmite ao público-alvo um significativo capital cultural, de forma a ficar com uma ideia clara sobre os básicos padrões e regras culturais que governam o pensamento dos nativos de uma língua em questão (Strecht-Ribeiro, 1990: 74).

Este componente cultural, que o manual deve conter no seu conteúdo, comunica-se, por seu turno, essencialmente através do ensino da língua, que dentro do manual leva o aprendente ao foco das realidades culturais, visto que normalmente quando se fala da

aprendizagem de uma língua estrangeira se remete automaticamente para o conhecimento de uma nova cultura de outro povo, totalmente distinta da própria do aluno.

A língua-alvo considera-se como um espelho que reflete e representa o modo de ser e de viver de uma nação e pela qual se constrói mentalmente a identidade dessa comunidade, o que, afinal, indica que a língua e a cultura são duas concepções indissociáveis e de aprendizagem e aquisição sincrônicas dentro do mesmo ME de LE/L2, que as objetiva transmitir, simultaneamente, ao aprendente não nativo.

Daí, de todo o exposto anteriormente, constatamos que, hoje em dia, qualquer ME de LE/L2 visa concretizar prioritária e paralelamente duas finalidades mais necessárias neste processo de ensino-aprendizagem. A primeira radica na difusão de conhecimentos com objetivos comunicativos, a saber, o desenvolvimento da competência comunicativa para ajudar os aprendentes a interagirem, devidamente, nas diferentes situações de atos de fala reais. A segunda finalidade é a difusão de aspetos socioculturais mais relevantes do povo da língua estudada; pelo menos, é isso que se espera de todos os materiais didáticos destinados, precisamente, ao âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2 (Soares, 2009: 63).

2.4 - Elaboração e seleção do manual de LE/L2

É bem sabido que a eficácia do processo do ensino-aprendizagem fica, em grande parte, dependente da adoção de um bom manual cuja elaboração cuidada continua a ser, hoje em dia, uma tarefa árdua, isto é, implica um esforço significativo para dar resposta às exigências de qualidade científica, didática, gráfica, contextual e comercial:

La rédaction des manuscrits, l'édition, l'impression et la distribution demandent au mini-mum six, années et il est raisonnable de prévoir une période d'environ dix ans, compte tenu du temps nécessaire: aux études préliminaires, à la planification, au recrutement et, souvent, à la formation du personnel. (Seguin, 1989: 6).

Também, os autores Gérard e Roegiers (1998: 35-46) acham que a produção de um manual escolar a adotar, seja qual for o seu fim educativo, se revela um processo complexo, que parte de uma ideia e termina no livro pronto para ser utilizado numa determinada instituição instrutiva, passando, entretanto, por várias fases que vão desde a concepção até à impressão do manual e que em si próprias são consideradas simultaneamente como condições e restrições inevitáveis, para a criação de qualquer livro didático, do qual se espera atender as

expectativas daqueles que são envolvidos em todas as áreas do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo os mesmos autores, nesta ação produtiva do ME intervém um conjunto de atores, tais como: autores, editores, avaliadores, utilizadores, entre outros, que participam numa ou em várias das seguintes funções da preparação do ME: conceção, edição, avaliação e utilização.

Particularmente, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2, o facto de elaborar ou escolher um livro didático para os falantes não nativos de uma dada língua, que se pretende adquirir, surge como um verdadeiro desafio na rotina dos professores conscientes do papel determinante, que este instrumento pode ter dentro da sala de aula.

Esta tarefa de criar uma ferramenta didática de ensinar essa LE exige tomar em consideração certos fatores e medidas pelos seus autores, tais como: o público-alvo, a sua idade, as necessidades e o contexto sociocultural dos aprendentes da língua-alvo; os objetivos de aprendizagem estabelecidos, etc., (Grosso, 2006: 38).

Leffa (2008: 15-39) vai ainda mais longe, ao referir que a produção dos materiais didáticos em geral, dos quais o ME faz parte, abrange uma sequência de atividades que se relacionam em diferentes momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A primeira fase, denominada “análise”, radica em examinar e ponderar sobre as necessidades dos alunos a quem vai ser entregue o material didático, inclusive, o seu nível de adiantamento na língua-alvo e o que eles realmente pretendem aprender. Para que estas necessidades sejam bem atendidas, deve ter-se em conta as características pessoais dos alunos, o contexto onde eles se inserem, os seus desejos, as suas expectativas (o propósito) e também a sua preferência pela maneira da aprendizagem da língua, a saber, o tipo da abordagem que eles querem seguir.

Mas, o mais notável acerca deste ponto é que esta análise deve partir do pressuposto de que o material a ser produzido será capaz de pôr em funcionamento o conhecimento prévio do aluno, pois, o que precisa de aprender vai depender do que o aluno já sabe. Capacidade esta de proporcionar ao estudante a oportunidade de acionar o seu saber preliminar quanto à língua que está em causa, fica uma condição indispensável para que o material didático tenha sucesso no processo do ensino-aprendizagem de LE/L2.

Assim, essa análise das necessidades não deve só verificar quais competências a serem desenvolvidas no conteúdo do material, mas também descontar dessas competências o que o aluno conhece um pouco ou já domina.

No tocante à segunda etapa, que é o desenvolvimento, ela tem como base os objetivos que são definidos depois da análise das necessidades dos alunos. Esta definição clara dos propósitos aos quais pretende chegar, ajuda não só a dirigir as atividades desenvolvidas com o uso do material, mas também é muito benéfica tanto para o aluno, que pode ficar a conhecer o que se espera dele, como para o autor do material, que pode avaliar a eficiência do processo da aprendizagem.

De resto, esta parte do desenvolvimento caracteriza-se ainda por diferentes fases que são as seguintes:

- A definição dos objetivos que se dividem em dois grupos: os gerais, que são elaborados para períodos maiores de aprendizagem, como o planeamento de um curso; e os específicos, que são feitos para períodos menores, envolvendo, por exemplo, uma aula ou uma atividade.

- A definição da abordagem, ou seja, optar pela maneira adequada de apresentar o conteúdo selecionado aos alunos. Tradicionalmente, no ensino de LE/L2, há seis grandes abordagens²⁷:

- a) Abordagem estrutural,
- b) Abordagem nocional-funcional,
- c) Abordagem situacional,
- d) Abordagem baseada em competência,
- e) Abordagem baseada em tarefa,
- f) Abordagem baseada em conteúdo.

- A definição do conteúdo que normalmente na produção de um determinado MD se define de várias maneiras, dependendo da conceção que se tem de língua, por exemplo, se se percebe que esta é um conjunto de palavras ligadas por regras gramaticais, faz-se um recorte do léxico e da sintaxe, etc. Mas, o importante mesmo neste estágio de definir o conteúdo a ser apresentado no material é o facto de determinar, de maneira mais clara possível, o que exatamente o aluno precisa de aprender para atingir os objetivos previamente traçados.

- A definição das atividades que tradicionalmente para o ensino de línguas são classificadas em quatro grandes áreas: fala, escuta, leitura e escrita. Os materiais didáticos que estão a ser produzidos devem estar bem preparados para cada uma destas quatro destrezas.

²⁷ Para mais pormenores sobre as características destas seis abordagens, veja-se: LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: Teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, pp. 15-41 disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>.

No que diz respeito à terceira fase, designada “implementação”, ela está centrada, principalmente, em quem usa o MD (o professor). Nesta fase, deve ter-se em consideração três diferentes situações básicas, sendo que cada uma destas requer uma estratégia distinta de implementação: a) se o material for usado pelo próprio professor, a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor que oralmente explica aos seus alunos o que deve ser feito; b) se o material for usado por outros professores, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelo aluno; c) se o material for usado diretamente pelo aluno, sem a presença de um professor, deve-se ter em conta dois grandes desafios: o primeiro radica em estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido; enquanto o segundo desafio, ele consiste em tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma ideia das possíveis dúvidas do aluno.

Quanto à última etapa da produção de materiais de ensino, em geral, que é a avaliação do material, esta pode ser de modo informal e formal. A avaliação informal envolve um único professor que elabora exercícios, aplicando-os em sala de aula para ver como funciona, reformula para usar uma segunda vez com diferentes turmas de alunos, sem chegar a uma definição definitiva. Quando o material é produzido por um grupo de professores (para uso próprio ou de outros colegas), a avaliação assume um caráter formal e pode ser feita por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos.

Por sua vez, Fisher (1989: 65-67) veio-nos destacar uma série de padrões que servem de base para a elaboração e seleção do ME de LE/L2, entre eles:

- Adequação ao programa;
- Adequação aos objetivos gerais para o ensino das línguas estrangeiras;
- A faixa etária dos alunos;
- Situações comunicativas relevantes para os alunos;
- Variedade de tipos de texto, exercícios e atividades;
- Definição de objetivos relevantes;
- Manuseabilidade;
- Abordagem metodológica e estratégia global de natureza comunicativa-funcional;
- Referentes socioculturais;
- Acessibilidade do preço;
- Estruturação de conteúdos;

- Adequação aos interesses e necessidades dos alunos;
- Facilitação de transmissão de atitudes e valores positivos;
- Equilíbrio no tratamento das capacidades de base, apoio de material subsidiário (áudio, vídeo, livro de exercícios...)
- Pistas de trabalho para fora de aula (trabalho de projeto...).

Contudo, antes de finalizar este assunto que tem a ver com a elaboração de materiais didáticos de ensino-aprendizagem, encabeçados pelo ME, feitos para público diferente duma língua-alvo, convém recordar que, apesar de todos esses critérios supracitados serem tidos em conta na hora da produção e, apesar também de todos os esforços feitos a este respeito pelos encarregados desta tarefa, é difícil mesmo encontrar um ME de LE/L2 que possa corresponder a todas as expectativas do professor, às necessidades e aos interesses dos alunos, à adequação ao programa, ao tratamento de aspetos regionais e aspetos socioculturais dos países da língua-alvo, etc. (*Idem*, 1989: 64).

Capítulo 3 - Análise Geral de *Português XXI 1-2-3*

3.1- Definição do corpus

Partindo do título deste nosso trabalho parece muito óbvio que o seu *corpus* será constituído pelos três manuais de PLE *Português XXI 1-2-3*, em uso no curso de Licenciatura em Estudos Portugueses, que está a decorrer na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade Mohammed V- Agdal, de Rabat, desde o ano letivo 2009-2010 até à data da presente dissertação.

Estas três obras de língua portuguesa, que se alinham metodologicamente com a Abordagem Comunicativa, método que vimos no capítulo anterior, correspondem aos níveis - Iniciação, Elementar e Intermédio - que correspondem aos Níveis do Quadro Comum de Referência (QECR) - A1, A2 e B1 -, nele definidos (2001: 49), como se segue:

Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador Proficiente	C2	“É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.”
	C1	“É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.”

Utilizador Independente	B2	“É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que
-------------------------	----	---

		haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.”
	B1	“É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.”
Utilizador Elementar	A2	“É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.”
	A1	“É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.”

De salientar que o uso destes manuais *Português XXI 1-2-3* na dita universidade deve-se, especialmente, à sua correspondência aos níveis de língua portuguesa ali ensinados ao público-marroquino (A1, A2 e B1).

3.2 - Ficha sinalética

Com a elaboração da ficha sinalética, visamos apresentar algumas informações relativas à descrição externa dos três livros *Português XXI 1-2-3*, utilizados pelo Departamento de Português de Rabat para o ensino de português como língua estrangeira. A ficha consta de título, autor, ano de edição, editor, número de páginas e de material complementar:

Título do	Autor	Ano de	Editor	Número de	Material
-----------	-------	--------	--------	-----------	----------

Manual		Edição		Páginas	Complementar
Português XXI - 1	Tavares, Ana	2003	Lidel-Edições Técnicas, Lda	247	- Caderno de Exercícios - CD-Áudio
Português XXI - 2	Tavares, Ana	2004	Lidel-Edições Técnicas, Lda	200	- Caderno de Exercícios - CD-Áudio
Português XXI - 3	Tavares, Ana	2005	Lidel-Edições Técnicas, Lda	208	- Caderno de Exercícios - CD-Áudio

Ponderando sobre os seis campos que constituem esta ficha descritiva dos manuais, há de salientar o seguinte:

- **O Título do manual** pode incluir referência ao nível da língua-alvo ao qual está reservado ou dirigido, concedendo, algumas vezes, um sinal acerca da existência eventual de outros níveis de ensino. Informação esta é nos dada, por exemplo, nos manuais “ Português XXI 1-2-3 ” através de incluir como acompanhamento ao título, os números 1, 2 e 3 o que, automaticamente, nos leva a entender que há ou haverá outros níveis, se calhar, 4-5-6... que lhes darão prosseguimento.

- **O Autor do manual.** Sublinha Seguin (1989: 26) que:

certaines manuels peuvent etre conçu avec la collaboration de professionnels. Les auteurs, élaborateurs des livres scolaires se rencontrent le plus souvent parmi les enseignants expérimentés ayant reçu une bonne formation initiale et spécialiste d'une discipline, parmi les inspecteurs d'enseignement, les professeurs de l'enseignement secondaire ou technique, des enseignants travaillant dans des instituts de recherche pédagogique, des professeurs d'université.

Esta afirmação é bem palpável nestes manuais *Português XXI 1-2-3*, que surgem como um resultado de um trabalho conjunto, desenvolvido pela autora Ana Tavares, em colaboração e direção de outros autores, tais como: Renato Borges de Sousa, Carlos Alvarenga e Elizabeth Vera Cruz. Além disso, este trabalho é realizado em parceria com o CIAL - Centro de Línguas - Departamento de Português Língua Estrangeira.

- **O Ano de edição**, escrito no verso da capa dos livros, permite-nos ter uma ideia clara no que diz respeito ao espaço temporal, no qual foram publicadas tais três edições do manual *Português XXI 1-2-3* (2003, 2004, 2005).

- **O Editor**, os manuais em questão são editados pela editora portuguesa Lidel - Edições Técnicas, Lda., que se considera a empresa nacional que mais se dedica à edição de manuais de autores portugueses que trabalham sobre a área do ensino de Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda, como é o caso dos referidos manuais.

- **O Número de páginas** de um manual, fica vista uma informação de capital importância, tanto para o professor como para o aluno, que lhes pode mostrar em que parte do manual já estão, ao longo da sua utilização.

- **O Material complementar** é definido por Fernández (2008: 724) como sendo:

un instrumento complementario que se elabora con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua. En un principio este material estaba encaminado a proporcionar más ejercicios o más prácticas relacionadas con alguna destreza concreta que no estaba suficientemente desarrollada en las horas de trabajo propuestas por el manual.

O material complementar, que é o último componente da nossa ficha sinalética, associado exclusivamente ao Livro do Aluno *Português XXI 1-2-3*, inclui o Caderno de Exercícios e CD-Áudio. Para o primeiro elemento, a sua existência permite ao aluno trabalhar as áreas gramaticais e lexicais que surgem nas aulas e alargar os seus conhecimentos. Este livro poderá ser utilizado em casa, como trabalho complementar, tendo o professor a possibilidade de tornar as aulas mais interativas, continuando sempre a privilegiar a oralidade, enquanto o segundo elemento, que é o CD-Áudio ou a Cassete Áudio, visa ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de compreensão oral e trabalhar a pronúncia e a ortografia.

3.3 - Organização global dos manuais

Como refere o título, tencionamos analisar algumas propriedades e particularidades, que marcam os próprios manuais que, à semelhança de todos os livros escolares de LE/L2, podem estar colocadas por baixo da sua organização genérica *práticas pedagógicas ou teorias e métodos de ensino-aprendizagem que refletem as exigências de programas ou a opção dos autores por uma dada concepção* (Grosso, 1999: 305).

A nossa reflexão sobre a composição geral das respetivas obras curriculares baseia-se nos padrões seguintes:

- **Informação preambular ou introdutória**, que é uma parte indispensável para qualquer manual escolar encaminhado para o ensino-aprendizagem de LE/L2, permitindo uma breve apresentação deste material, nomeadamente, no que toca aos objetivos que os autores pretendem atingir, ao nível de proficiência linguística e ao público-alvo ou destinatário.

- **Organização interna**, com a qual se dá informação acerca do número e da estrutura das unidades ou lições que entram na composição do manual.

- **Exercícios de revisão ou avaliação interna**, que são sugestões de autoavaliação, como fichas ou testes de revisão, consentindo ao aluno avaliar o seu progresso na aprendizagem da língua estrangeira estudada.

- **Apêndice ou anexos**, que englobam informações complementares sobre o manual, ajudando, os alunos a perceberem melhor as atividades e os conteúdos que são propostos. Estes dados são normalmente constituídos por documentos importantes, por quadros de gramática, de palavras e expressões traduzidas para mais de uma língua estrangeira, etc, que geralmente se acham no fim dos manuais ou na parte final das suas unidades.

Ora bem, à luz destas definições dos quatro parâmetros, consideramos, de interesse, expor à vista mais uma ficha sinalética, número 2, na qual se pode exhibir obviamente a organização geral dos três manuais de PLE em análise:

Ficha sinalética 2:

Manual	Informação preambular ou introdutória	Organização interna	Exercícios de revisão ou avaliação interna	Apêndice ou anexos
Português XXI 1	- Alunos principiantes ou falsos principiantes. - Objetivos de comunicação. - Nível de iniciação à língua portuguesa.	-12 unidades - Cada unidade está dividida em três partes: 1)- Léxico/ Vocabulário 2)- Gramática 3)- Fonética.	- 4 unidades de revisão ou de auto-avaliação com soluções no final do manual.	- Apêndice gramatical no fim de cada unidade. - Glossário traduzido para alemão, inglês, espanhol e francês.

Português XXI 2	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos que já têm conhecimentos básicos da língua portuguesa. - Objetivo: desenvolver a compreensão e expressão oral do aluno, estimulando situações reais de fala, embora não esqueça a importância da compreensão e da expressão escrita. - Estruturado em nível elementar. 	<ul style="list-style-type: none"> - 12 unidades. - Cada unidade envolve três áreas: léxico, gramática e ortografia/ pronúncia. - Cada unidade começa com diálogo ou texto autêntico. - As duas últimas unidades focam nos Palop's e no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - No final de cada três unidades existe uma unidade de revisão onde se consolida os conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apêndice gramatical. - Listagens de vocabulários e expressões com tradução para alemão, inglês, espanhol e francês.
Português XXI 3	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos que pretendem aprofundar e alargar os seus conhecimentos na língua portuguesa. - Pretende melhorar a competência linguística e comunicativa oral e escrita do aluno, preparando-o para debater e trocar opiniões, além de conhecer aspetos que se relacionam com a vida cultural e social portuguesa. - Estruturado em nível intermédio 	<ul style="list-style-type: none"> - 12 unidades. - 4 unidades de revisão. - Unidade 11 e 12 centram-se nos países de expressão portuguesa: Palop, Timor-Leste e o Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de auto-avaliação a cada três unidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apêndice com estruturas gramaticais no final de cada unidade. - Não existe glossário nas últimas páginas do livro.

O que se pode constatar deste quadro supracitado é o facto dos três manuais *Português XXI 1-2-3* partilharem quase a mesma organização global. Esta semelhança regista-se, especialmente no segundo parâmetro, ou seja, na composição interna dos três livros

do PLE, que continuam a ser, até hoje em dia, bastante folheados e consultados diária e frequentemente pelo aluno marroquino de UM5-FLCH.

Eles encontram-se divididos em doze unidades, que têm uma estrutura idêntica, começando, na sua maioria, por diálogos ou textos ligados à realidade da vida portuguesa. Ao longo de cada unidade, o aluno é levado a reparar sistematicamente nos aspetos lexical, gramatical e fonético, na esperança de conseguir sair, afinal, com um conhecimento suficiente e abrangente sobre a língua portuguesa.

Geralmente, estes três aspetos são apresentados em forma de exercícios de lacunas ou espaços em branco, de escolha múltipla ou de relacionar entre duas colunas, entre outros. Além disso, o aprendente tem sempre possibilidade de verificar as soluções de todos estes exercícios nas últimas páginas dos manuais, o que lhe dá uma certa autonomia na execução das suas tarefas e na consolidação do que foi previamente adquirido, com a ajuda do seu docente.

3.4 - Critérios para uma análise do manual de LE/L2

A análise dos manuais *Português XXI 1-2-3*, utilizados no contexto do ensino universitário marroquino, pode dar um importante contributo para a apreensão do modo como a língua portuguesa é apresentada e aprendida pelo aluno em Rabat.

Este estudo não pode ser útil se não der conta de aspetos, que fazem parte da organização interna dos três manuais em causa, cuja análise se fundamenta numa série de critérios, que são de visão diferente, ou seja, eles variam de um autor para outro, e que a sua escolha conveniente para qualquer trabalho de investigação fica dependente da própria conjectura do mesmo.

Desta forma, para nós, a sugestão e linha de análise proposta por Tavares (2006) é perfeitamente adequada, ao nosso pressuposto de investigação: o uso dos manuais no contexto de ensino-aprendizagem de PLE em Marrocos. Como tal, o estudo dos referidos manuais que apresentamos é baseado na análise dos seguintes aspetos, propostos por esta autora:

- 1 - Conteúdo comunicativo;
- 2 - Conteúdo linguístico;
- 3 - Conteúdo cultural;
- 4 - Concepção gráfica.

Deste modo, são estes elementos fundamentais que constituem o objetivo do nosso estudo analítico no qual, primeiramente, havemos de observar tais componentes, de forma isolada, focalizando, no modo como é que estes se apresentam nesses materiais didáticos, em

geral, seguindo-se, pois, antes de acabarmos, de assinalar a adequação ou não desses livros ao estudante marroquino, falante nativo do árabe.

Relativamente ao conteúdo comunicativo, que é o ponto de partida da nossa análise, procuramos, em primeiro lugar, evidenciar os tópicos ou temas de comunicação apurados pela autora de *Português XXI 1-2-3*, Ana Tavares, cuja seleção específica e organização não é definitiva e resultada das decisões de autores em função da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes (QECR, 2001: 84).

Aliás, com a adoção atual da Abordagem Comunicativa, que coloca o aluno no centro da aprendizagem, a importância dos textos no âmbito de ensino de línguas estrangeiras continua a ser fortemente inegável, porque o texto é o elemento fundamental sobre o qual assenta a aprendizagem, o núcleo de qualquer atividade ou ato comunicativo numa aula e, ainda, o meio pelo qual, no manual, se refletem explícita e implicitamente os temas e as situações de comunicação, que se pretendem desenvolver. Razão que nos leva a julgar pertinente fazer, a seguir, um levantamento sobre a tipologia dos textos apresentados ao longo dos manuais, ou seja, se eles são de cariz autêntico/verdadeiro ou forjado, bem como sobre os domínios que se incorporam nos respetivos textos. No QECR (2001: 30), define-se texto como sendo *qualquer sequência discursiva falada e/ou escrita relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no discurso da realização de uma tarefa*.

Consideramos domínios específicos os que denominam exclusivamente os vários setores da vida social, nos quais os atores sociais operam; dividem-se em quatro tipos relevantes para o ensino-aprendizagem de uma LE/L2: educativo, profissional, público e privado. Ainda segundo o QECR, os domínios específicos devem ser trabalhados na capacidade comunicativa do aluno, de modo a que ele fique bem preparado para comunicar em qualquer contexto da vida social (*ibidem*).

No que diz respeito ao conteúdo linguístico, debruçar-nos-emos sobre os seguintes aspetos básicos para o desenvolvimento da competência linguística do aluno:

Gramática - tentamos explorar e compreender a forma da apresentação desta componente nos manuais em causa, e os seus conteúdos propostos e utilizados pela autora ao longo das suas unidades temáticas.

Léxico - refletimos sobre a presença dos elementos lexicais, a sua importância para o aprendente e até sobre a tipologia dos exercícios sugeridos por Tavares.

Ortografia e fonética - neste tópico verificamos o modo como estes elementos da língua portuguesa são abordados e desenvolvidos ao longo dos manuais, aferindo, pois, o grau da relevância que eles têm dentro deles.

No tocante ao conteúdo cultural, é de frisar que *la recherche sur la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes où étrangères a pris son essor depuis les années 1980 et, aussi, l'analyse du contenu culturel des manuels s'est beaucoup développée récemment* (Aranzuzu, 2010: 17), o que claramente significa que, com a adoção da nova metodologia do ensino de LE/L2, ou seja, a Abordagem Comunicativa, a partir dos anos oitenta do século passado até aos nossos dias, a presença do aspeto cultural nos manuais passou a ser algo indispensável, pois permite ao aluno adquirir e desenvolver uma consciência intercultural. Assim, o manual de língua estrangeira pode também funcionar como instrumento facilitador do desenvolvimento da competência de comunicação intercultural.

Daí, à semelhança do que vamos fazer com os conteúdos comunicativo e linguístico, também, neste eixo procuramos analisar a presença do conteúdo cultural nos manuais em questão, reparando como é que ele é apresentado, se por meio de ilustrações, textos, se são usados documentos forjados ou documentos autênticos. Normalmente os documentos autênticos costumam assumir um papel relevante na transmissão de conteúdos socioculturais e que *l'approche communicative préfère, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis* (Cuq e Gruca, 2005: 267).

Sempre com a Abordagem Comunicativa, o interesse que está por detrás do facto de incluir dentro do manual de LE/L2 um conjunto de aspetos culturais que marcam um dado povo da língua-alvo é essencialmente dar força ou ânimo ao aprendente para usar a língua, em situações reais de comunicação, a partir de certos estímulos que podem fomentar a interação, tais como a simulação, exposição oral ou escrita, interpretação, etc.

Estes estímulos são fornecidos pelo próprio manual, que se estima a ferramenta mais imprescindível para a concretização da tarefa comunicativa numa aula. Pois, além de aprender uma língua estrangeira, o aprendente tem ainda a oportunidade de se aproximar e ficar a conhecer uma nova cultura, uma nova mentalidade, um outro povo, com todas as características que lhe são inerentes e específicas, tal como recomenda o QECR (2001: 147-150).

Por outro lado, olhando para este conteúdo cultural, encontramos-nos obrigados, a dar relevo ao modo como nos manuais é estabelecida a articulação entre a língua e a cultura que,

no processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2, são mesmo indissociáveis e um tudo (Fisher, 1989: 76).

No que diz respeito ao último elemento a analisar neste trabalho, que é a conceção gráfica. Note-se que a inserção do aspeto gráfico dentro do manual de ensino de LE/L2 tem como objetivo facilitar e motivar a aprendizagem e a comunicação dos aprendentes na língua em foco.

Este aspeto, como é óbvio, faz parte do que se chama didaticamente a linguagem visual que *apesar de mais limitada, é direta e sugestiva; a sua leitura pelo leitor-aprendente pode confirmar ou transformar atitudes pré-concebidas acerca do país ou dos falantes da língua, enriquece os seus conhecimentos, mesmo sem o uso das palavras, compreendendo melhor a realidade* (Grosso, 1999: 382).

Daí, com a análise da conceção gráfica, pretendemos essencialmente analisar a cor dos manuais, a seleção das imagens e a sua adequação ou não ao público-marroquino, bem como ao seu papel e relação com o tema.

Por falarmos nas imagens dos manuais, é de esclarecer que, na sua totalidade, se refere a desenhos, mapas, esquemas, fotografias e até mesmo a ilustrações. Estas últimas continuam a assumir um papel de capital importância em qualquer tipo do manual escolar, para os seus utilizadores aos quais se consegue transmitir ideias e representações inabituais e específicas de outro contexto:

L'un des facteurs qui ont contribué le plus à l'évolution du livre scolaire, depuis les dernières décennies, est sans aucun doute l'utilisation des illustrations. Elles sont utiles dans les parties d'un texte qui traitent d'informations sur les choses ou les expériences qui ne se rencontrent pas dans la vie quotidienne ou dans l'environnement de l'école, de la région ou même du pays. Elles apportent à l'élève des représentations plus suggestives et plu précises du monde extérieur, d'activités humaines, de milieux géographiques, de paysages, qui lui sont inconnu. (Seguin, 1989: 53).

3.4.1- Conteúdo Comunicativo

É bem evidente que o QECR focaliza principalmente os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, que pode ser empregue em vários contextos e situações pelo utilizador/aprendente de uma língua não materna. No processo de ensino-aprendizagem de uma LE/L2, a dita competência, fica definida, em plural, como se segue:

Competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. (QECR, 2001: 29).

De resto, neste documento europeu achamos exposto uma série de temas de comunicação que são abrangidos em múltiplos domínios, nos quais se inscrevem as atividades linguísticas e se deve processar a aprendizagem da língua, em geral, tais como: o privado e o público. Ambos estão presentes nos manuais em análise.

No âmbito privado vemos o indivíduo na sua vida privada, familiar, em casa e com os amigos, desempenhando atividades como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de atividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais. No âmbito público, vemos o indivíduo a atuar como cidadão ou membro de uma organização, empenhado em diferentes situações de interação social, com várias finalidades.

De salientar que, no nível elementar (A1-A2), no tema de comunicação, o aluno encontra-se obrigado a encarar e aprender a concretização dos atos comunicativos que, por sua vez, requerem o saber e o domínio das estruturas e normas próprias da língua estudada que, devem ter uma articulação harmoniosa e equilibrada, feita pelo aprendente, para que a sua comunicação resulte eficiente e infalível.

Para Grosso (1999: 30), *as necessidades linguísticas de um falante adulto de uma língua estrangeira inserem-se nas múltiplas situações de comunicação a que tem que fazer face, quando se encontram no país da língua-alvo ou quando tem de contactar com falantes dessa língua*, motivo pelo qual o manual de LE/L2 terá de cumprir a função de auxiliar linguístico para o aprendente, pois, habilita-o e mete-o em diversas situações de comunicação que podem responder aos seus objetivos e necessidades comunicativas.

Tal como já foi dito, as três versões de *Português XXI* (2003, 2004, 2005), são de lançamento editorial puramente português, concedidas para o ensino da Língua de Camões, como LE/L2, a alunos adultos e adolescentes, de distintas pertenças linguísticas e culturais. Sendo adotada a Abordagem Comunicativa nestes livros, vemos claramente que os temas tratados ao longo de todas as suas unidades temáticas, têm uma enorme preocupação e concentração no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente em situações correntes, pois eles são principalmente de planeamento comunicativo e a sua estruturação obedece ao mesmo princípio.

Além de serem de interesse para um público-alvo universal e imprescindíveis para atingir a comunicação, estes temas são, na sua maioria, indicados pelo QECR e variam mesmo de um manual para outro, consoante o nível linguístico.

O manual *Português XXI - Iniciação*, que se destina a alunos do nível A1, envolve temas que vão desde a apresentação, cumprimentos e informações de carácter pessoal até falar de entrevistas e inquéritos, passando por perguntar a hora, fazer compras, localização, família, festas, vestuário, mobília, números, etc. No entanto, em *Português XXI – Elementar*, que é dirigido para alunos com noções básicas da língua, ou seja, os do nível A2, ele encaixa temas como, por exemplo, descrição física, serviços, publicidade, no restaurante, hábitos sociais, desporto, entre outros. Quanto ao último, *Português XXI- Intermédio*, endereçado a alunos que ambicionam alargar os seus conhecimentos na língua portuguesa, ou seja, os do nível B1 insere dentro de si temas diversos, tais como: ecologia e problemas ambientais, emigração e imigração, planos e ambições, poluição, expressões idiomáticas, ditados populares, viagens...

Tal conjunto de temas diferentes encontra-se apresentado sob a forma de diálogos e textos, pertencentes essencialmente aos domínios público e privado, de carácter funcional, audíveis e até plenamente forjados no primeiro manual, pouco autênticos no segundo e bem misturados entre os genuínos e forjados, no terceiro, onde se procura retratar as distintas situações de comunicação do dia-a-dia português, com as quais eventualmente, certo dia, eles hão de encarar, quer durante uma estadia temporária (estudos, turismo...), quer durante uma estadia permanente (trabalho, casamento...). É também objectivo apresentar-lhes as estruturas linguísticas, bem como o léxico, específicos da língua portuguesa, que posteriormente deverão ser trabalhados.

3.4.2 - Conteúdo linguístico

Na abordagem de uma língua estrangeira, a chamada competência linguística considera-se um aspeto central e indispensável para este processo linguístico tão complexo, o que exige do aluno um trabalho e desenvolvimento equilibrados, nos seus quatro conteúdos inerentes, consistentes na gramática, vocabulário, ortografia e fonética, de forma a conseguir, afinal, expressar-se na língua-alvo.

Quer com isto dizer que a obtenção da competência comunicativa numa dada língua não materna fica, em grande parte, dependente da concretização de um avanço progressivo e paralelo nos referidos constituintes da competência linguística por parte do aprendente ao longo da sua aprendizagem, evocando a ligação íntima e indissociável que existe entre ambas competências: uma complementa a outra.

O elemento linguístico que mais atrai a nossa atenção é o da gramática que, em cada um dos métodos e abordagens do ensino das línguas estrangeiras, assume um papel central e determinante, visto que *enseigner la grammaire c'est étudier la structure de la langue pour*

comprendre leurs différents mécanismes, et pouvoir communiquer d'une façon correcte cette langue qui constitue le moyen d'établir des relations avec d'autres gens et s'affronter avec d'autres cultures du monde entier. Ainsi, la grammaire a pour but d'acquérir une meilleure maîtrise des règles pour assurer une meilleure communication avec autrui, sublinha Belkhouja (2012: 19).

Neste sentido, deve-se salientar que o material didático que mais pode favorecer a aprendizagem dessa gramática e, portanto, dar ao aprendente uma competência gramatical²⁸ é o manual que, até ao nosso dia, continua a desempenhar a sua função instrutiva neste âmbito, disponibilizando ao aluno o conhecimento das normas gramaticais da língua em questão, assim como os preceitos inerentes à sua utilização mediante a criação dentro de si próprio, de um conjunto de situações que simultaneamente conseguem conduzir à aplicação ativa de tais normas e à diminuição e incitação da competência comunicativa do seu utilizador.

Neste seguimento de ideias, afigura-se necessário referirmos que, no QECR, fica bem clara a ideia de que todos os elementos da língua têm de se encontrar interligados, tendo por base fatores de progressão na sua articulação e apresentação, se bem que se recomende uma progressão que leve em conta o facto de identificar e definir as necessidades comunicacionais dos alunos, tarefa que põe em causa a progressão apriorística, tradicionalmente utilizada nos manuais de LE, da qual oportunamente (Grosso, 1999: 321) nos veio informar:

A progressão liga-se aos critérios que presidiram à organização dos conteúdos; a sua inserção numa dada sequência depende de factores como o tipo de técnicas pedagógicas usadas pelo ensinante. A progressão de carácter apriorístico, muito divulgada, defende os critérios de facilidade ; a sequência vai do particular ao geral, do fundamental ao acessório, do simples ao complexo e passa por colocar, em primeiro lugar, o elemento simples, o conhecido, o concreto.

Nos manuais *Português XXI*, que estamos a estudar, apresenta-se uma idêntica progressão lógica e equilibrada das formas lexicais e gramaticais, pois, a autora emprega, de maneira adequada, uma combinação de textos elaborados, sobretudo, no primeiro e segundo livro, visando abordar os temas sugeridos, bem como as estruturas que constituem os mesmos.

²⁸ A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). (QECR, 2001: 161).

A componente gramatical, que nestes manuais se encontra relacionada com determinadas intenções comunicativas, é dada a conhecer aos utilizadores através de um apêndice gramatical²⁹, apresentado na última página de cada unidade dos três Livros do Aluno, onde muitos conteúdos gramaticais são referidos e explicados. Ao refletirmos nos textos encaixados nas unidades, observamos que as estruturas gramaticais a serem desenvolvidas se encontram presentes neles, o que facilita a sua aprendizagem.

De resto, há que mencionar que os conteúdos selecionados estão de acordo com o público ao qual se destina cada um dos livros, a saber, alunos do nível inicial (A1), elementar (A2) e intermédio (B1), cujos conhecimentos prévios, relacionados com as estruturas gramaticais e lexicais da língua portuguesa são totalmente diferentes, se não digamos, inexistentes para os do primeiro nível.

Deste modo, no primeiro manual abordam-se conteúdos como os pronomes pessoais, presente do indicativo, artigos definidos e indefinidos, preposições, complemento direto e indireto, pronomes possessivos e demonstrativos; no segundo tratam-se também tantas áreas gramaticais ligadas, por exemplo, ao infinitivo pessoal e impessoal, particípio passado, pretérito mais que perfeito composto, futuro imperfeito do indicativo, condicional, discurso direto e indireto, pretérito perfeito composto do indicativo, pronomes relativos, etc. Não obstante, no último livro, exibem-se elementos gramaticais, a título de exemplo, o presente, imperfeito e futuro do conjuntivo, formação das palavras compostas, derivação verbal, prefixação e sufixação, conjugação pronominal, entre outros, que estão sempre relacionados com os temas das unidades.

Desde o ponto de vista lexical, gostaríamos de ressaltar que os três manuais em foco apresentam um léxico inteligível, bastante funcional e fortemente vinculado aos múltiplos tópicos temáticos propostos ao longo das suas unidades.

Ao contrário do que acontece com o aspeto gramatical, estes livros não incluem dentro das suas unidades nenhuma secção ou apêndice lexical, onde a autora explica e esclarece aos aprendentes a utilização do vocabulário, deixando, portanto, aparentemente esta tarefa nas mãos do professor. No entanto, sendo o objetivo principal da autora desenvolver a competência comunicativa do aluno na língua portuguesa, os exercícios lexicais proliferam, no decurso dos manuais, dando lugar, assim, a uma riqueza da linguagem e a uma adequada precisão linguística.

²⁹ Ver anexo A1.

De modo a trabalhar o léxico, que segundo a Abordagem Comunicativa é um fator central para a comunicação numa língua não materna, é palpável nos manuais o recurso a atividades que visam fundamentalmente fazer progredir a competência lexical do aluno, como, por exemplo, propor-lhe exercícios de relacionar duas colunas³⁰ e procurar sinónimos ou antónimos de determinados vocábulos³¹, entre outros.

No tocante às componentes, Fonética/Pronúncia e Ortografia, queríamos chamar a atenção para o facto de serem apresentadas em conjunto, numa secção específica, traçada no final de cada unidade dos três manuais *Português XXI*, sob a forma de breves explicações seguidas de exercícios de audição e repetição³², cuja utilidade para os aprendentes, incluindo os que são de uma língua materna não românica como o árabe, radica essencialmente em familiarizá-los com sons e articulações particulares da língua portuguesa. Desta forma, pretende-se uma aprendizagem relativamente rápida dos sons da língua, tornando os aprendentes capazes de os utilizar na comunicação oral, em conversas simples e quotidianas. Pretende-se ainda dar a conhecer a estes aprendentes a forma como se articulam os sons com os grafemas, de forma a facilitar a aprendizagem da escrita da língua alvo.

3.4.3 - Conteúdo cultural

Os manuais do ensino de línguas estrangeiras sempre incluíram referências socioculturais dos países, onde se fala a língua-alvo, sempre em articulação com os conteúdos linguísticos, com o objetivo final de atingir uma perfeita competência comunicativa.

Pela indiscutível relevância que a componente cultural assume na aprendizagem de uma língua, o próprio QECR não deixou de envolver este ponto, aludindo, neste sentido, aos aspetos culturais imprescindíveis, que um manual de LE/L2 deve conter e dar a conhecer aos seus utilizadores, mediante o emprego de documentos autênticos, cuja escolha deve corresponder às expectativas e necessidades comunicativas dos aprendentes.

Os aspetos dividem-se em dois grupos, consistentes no conhecimento do mundo, pois, *é de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do/s país/es no/s qual/is a língua é falada como, por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes* (QECR, 2001: 147-150) e no conhecimento sociocultural, a saber, os aspetos distintivos característicos

³⁰ Ver anexo A2.

³¹ Ver anexo A2.

³² Ver anexo B2.

de uma determinada sociedade e da sua cultura da língua-alvo que podem estar relacionados, por exemplo, *com a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais, os comportamentos rituais (ibidem).*

Como tal, ao atentarmos nos manuais em questão, verificamos que os três respeitam esta característica, imprescindível nos manuais de língua estrangeira. Na verdade, ela considera-se tão necessária e imprescindível pelo facto de poder ajudar os aprendentes a assumirem e compreenderem com empatia sociedades e culturas diferentes das suas e, por conseguinte, prepará-los previamente para uma interação adequada com pessoas num contexto onde se fala tal idioma estudado, já que, se as aprendizagens se centram apenas nos aspetos linguísticos da língua, sem dar a conhecer aos aprendentes os aspetos socioculturais, à hora de comunicar com uma pessoa procedente do país da língua em questão, ou ao viajar a esse país, tais aprendentes podem cair no que se chama o choque cultural.

Daí, para além de apresentarem ao público-alvo um conjunto de aspetos socioculturais que dão a conhecer Portugal e os seus habitantes, que refletem a sua cultura e o seu modo de vida, os manuais *Português XXI 1-2*, também têm a preocupação de mostrar outras regiões do mundo lusófono: o Brasil, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. O objetivo é aproximar culturalmente o aprendente do universo onde se fala o português e que é de identidades culturais muito distintas, cultivando assim no aluno uma consciência intercultural, que o possa ajudar a comunicar com o outro com toda tolerância e respeito relativamente à sua forma de ser e de viver.

A apresentação das informações socioculturais de Portugal nos três Livros do Aluno *Português XXI* encontra-se expressa através de um material autêntico, que se resume a um pequeno número de fotografias de locais de interesse turístico³³ e de aspetos culturais relacionados, por exemplo, com festas especiais³⁴, as refeições e alimentos mais típicos³⁵ e com tradições populares³⁶. A dimensão sociocultural está expressa ainda mediante um conjunto de textos e diálogos introdutórios, nos quais se apresenta, em cada unidade, uma dada situação de comunicação, pretendendo com ela transmitir ao aluno os aspetos inerentes à cultura e aos costumes da sociedade portuguesa.

³³ Ver anexo C1.

³⁴ Ver anexo C2.

³⁵ Ver anexo D1.

³⁶ Ver anexo D2.

De mais, gostaríamos de assinalar que assim que são apresentados os temas de natureza sociocultural nos referidos textos, os mesmos são imediatamente trabalhados nas atividades propostas pelas unidades, ligadas essencialmente à compreensão oral e à gramática, criando, por conseguinte, ao aluno um tipo de articulação entre o conhecimento cultural e o conhecimento linguístico da língua-alvo. A título de exemplificação, citamos um modelo retirado de *Português XXI - 3*, onde se trata de um dos hábitos quotidianos dos portugueses que é *a separação do lixo*³⁷.

3.4.4 - Conceção gráfica

Sendo que *a mensagem visual influi positiva ou negativamente na forma de aprender/ensinar, motivando ou pelo contrário dificultando a aprendizagem* (Grosso, 1999: 384), cabe aos editores e autores do manual de LE/L2 o dever de prestarem muita atenção ao grafismo geral da obra, para lhe atribuírem, a par de uma boa escolha de cor, um excelente equilíbrio, coerência e clareza ao longo do livro, de modo a tornar este um material didático fácil e atractivo, capaz de incentivar a aprendizagem.

Tal aspeto gráfico que se pretende atractivo, agradável e harmonioso, acha-se referido no QECR (2001: 132), envolvendo os seguintes mecanismos que podem desempenhar um papel paralinguístico:

- Ilustrações (fotografias, desenhos, etc);
- Quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras, etc.;
- Aspetos tipográficos (corpo de letra, fontes, espaçamento, sublinhados, paginação, etc).

Para os estudantes marroquinos, que têm características socioculturais completamente distintas e distantes das dos povos da língua portuguesa, em especial, das de Portugal, país com o qual temos fronteiras marítimas, acentuamos que as imagens dos livros são um magnífico auxílio para a memória, dando um grande contributo na tarefa de transmitir um conjunto de saberes e informações de natureza lexical, linguística e até sociocultural.

Contudo, para que a seleção da imagem possa resultar pedagogicamente bem, dentro do manual, recomenda-se olhar, acima de tudo, para as propriedades específicas do público-alvo, nomeadamente, no que concerne à sua faixa etária, ao seu grau ou nível de conhecimentos, assim como para as suas necessidades.

³⁷ Ver anexo E1.

Aliás, como já referimos anteriormente, a própria Abordagem Comunicativa privilegia a utilização de imagens autênticas, que possuem uma função ilustrativa, servindo, por exemplo, como veículo de fazer chegar os conhecimentos ao aluno ou até mesmo como aquilo que o incentiva a uma atividade.

Nos manuais *Português XXI 1-2-3*, que se apresentam fáceis de manejar e em formato de A4, notamos que a cor está bem escolhida. Eles têm capas multicoloridas e duras³⁸, onde se mostram imagens autênticas de Portugal como, por exemplo, Torre Vasco da Gama, gigante estátua de Cristo Rei, Ponte 25 de Abril e Casinha de Santana, na Madeira, entre outras, que em Marrocos apenas costumamos ver nos panfletos e cartazes turísticos deste país ibérico, disponíveis nas várias agências de viagens nacionais.

Relativamente ao interior dos manuais, aponta-se que as unidades são praticamente coloridas da mesma forma ao longo dos três livros e a cor usada dentro de cada unidade se encontra previamente demarcada numa página à parte, que antecede o seu início, na qual ainda estão indicados o número e o tema principal da unidade a ser abordado³⁹. O número e o tema aparecem sempre com diferentes cores, de unidade para outra.

Entre as cores que se mantêm salientes e tenazes, por toda a extensão dos manuais em análise e que distinguem um aspeto doutro, citamos o azul, roxo, verde e o laranja, que frequentemente surgem como cores de fundo nos textos/diálogos e nos quadros de exercícios, onde se trabalha o vocabulário e se dá explicações em termos da gramática usada, como é o caso do apêndice gramatical, com o objetivo de os destacar, facilitando assim o trabalho dos seus utilizadores.

De mais, regista-se que a autora e o editor destes Livros do Aluno não deixaram de chamar a atenção sobre o aspeto fonético, apresentado no final de cada unidade, colocando-o em quadros de margens coradas e pondo, assim, em destaque os seus conteúdos, acompanhados normalmente de exercícios de aplicação.

Por outro lado, tais materiais didáticos encerram simultaneamente e, de forma equilibrada, imagens autênticas e ilustrações, que na sua totalidade se apresentam relacionadas com os temas tratados, nos diferentes textos e adequadas ao público-alvo adolescente e adulto heterogéneo. As fotografias de paisagens, de figuras, de sítios e do panorama cultural de Portugal são as imagens mais preponderantes dentro dos respetivos manuais, a par de alguns mapas e folhetos de publicidade. Todos juntos, além de conseguirem

³⁸ Ver anexo E2.

³⁹ Ver anexo F1.

conceder aos livros uma estética interna, eles contribuem para a legibilidade e compreensão dos tópicos temáticos inseridos nos textos e para a transmissão de aspectos de carácter cultural da nação lusa, convidando o aluno à aprendizagem da língua em geral e à prática da oralidade, em particular. Em geral, os manuais *Português XXI 1-2-3* têm uma conceção gráfica e abundância da cor que despertam, de facto, a atenção e a curiosidade dos seus usuários, que ficam atraídos para os folhear, cada vez mais.

Por falarmos da atração, gostaríamos de sublinhar, antes de acabar, que o fator que mais está por trás de tornar o manual *Português XXI* mesmo aliciante e convidativo para o aluno de Rabat é, sem sombra de dúvidas, o facto de ter sido tomados em consideração alguns daqueles aspetos e medidas insinuados por Fisher (1989) na véspera da sua escolha.

Pois, ele é uma obra manuseável, de formato prático e ainda resistente que mesmo com muito manuseio consegue resistir. Ele parece bem adequado aos interesses e às necessidades dos alunos marroquinos e até à sua faixa etária dos 18-30 anos, que com este manual aspiram a desenvolver a sua competência comunicativa geral em português, na esperança de serem no futuro tradutores e professores deste belíssimo idioma aqui em Marrocos.

Também, ele é de preço acessível que as suas três versões (2003-2004-2005) já estão praticamente em posse de todo o público-marroquino, a par de um material subsidiário consistente no Livro de Exercícios e nas Cassetes ou CD-áudio que, de facto, conseguem proporcionar tanto ao aluno como ao docente um maior apoio relacionado com os diferentes aspetos da aprendizagem da língua portuguesa.

Outra boa característica que *Português XXI* guarda em si para os alunos marroquinos, prende-se obviamente com o facto de facilitar transmitir ao dito público uma série de atitudes e valores positivos, típicos da sociedade portuguesa.

Conclusão



Ao longo do nosso trabalho, tentámos ver como se organiza o material didático *Português XXI*, disponível para o ensino de PLE, utilizado em Marrocos. A análise que fizemos abordou os seguintes aspectos: comunicativo, linguístico, cultural e gráfico. De uma forma geral, observa-se que eles têm uma presença relativamente equilibrada ao longo das unidades, nos três Livros do Aluno, evitando, por conseguinte, a valorização de determinados componentes que normalmente pode criar dificuldades tanto ao docente como ao aprendente.

Tendo em conta os objetivos comunicativos necessários na aprendizagem da língua portuguesa, através da nossa análise dos referidos conteúdos, verificámos que tal propósito é claramente alcançado nos manuais em questão e que os temas incluídos no seu *corpus* vão de encontro aos que se encontram delineados pelo QECR.

Nestes manuais registou-se, também, que os alunos dispõem de um conjunto de documentos autênticos e forjados que, além de visar como objetivo primordial transmitir ao público-alvo um conhecimento amplo e genuíno da cultura e da sociedade portuguesa, tornam o aprendente do português extremamente atraído e aliciado pelo estudo e pela aprendizagem da língua de Camões.

De mais, constatamos que os manuais em causa possibilitam simultaneamente a aquisição de uma consciência intercultural privilegiada pela Abordagem Comunicativa, promovendo assim a compreensão e tolerância entre os aprendentes deste idioma e os seus falantes nativos.

Apraz ainda salientarmos o facto de estes manuais serem acompanhados por Cassete ou CD-Áudio e Cadernos de Exercícios, respeitando, pois, as diretivas da atual tendência da Didática das Línguas Estrangeiras, que apela aos autores para acompanharem a publicação dos seus manuais de LE/L2 com materiais complementares, que podem servir de consolidação na aprendizagem e de apoio ao trabalho constante a ser desenvolvido pelo aluno.

Daí, em jeito de conclusão, gostaríamos de afirmar que, apesar dos manuais *Português XXI 1-2-3* serem editados em Portugal por autores locais e elaborados especialmente para um público-alvo europeu da língua materna alemã, inglesa, espanhola e francesa, como sugere o glossário integrado no fim dos manuais, a existência de tais supracitados pontos positivos que os manuais em questão guardam em si, torna-os mesmo eficazes no processo de ensino-aprendizagem do português no contexto marroquino e adequados às expetativas e necessidades do público-marroquino, preparando-o, pois, para uma comunicação real com os

filhos desta quinta língua mais falada no mundo, nos diversos contextos da lusofonia, mesmo daqueles que se encontram tratados de forma menos detalhada.

Porém, essa eficácia e adequação podiam ser atingidas da melhor maneira, se o material didático fosse produzido especificamente para o contexto marroquino e por autores que conhecem mesmo bem o contexto linguístico, social e cultural de Marrocos. Sugerimos que, de preferência, o autor deveria ser o próprio professor de português, que conhece de perto os alunos marroquinos, com os quais está habituado a trabalhar em sala de aula. Esse conhecimento e o contacto direto com as dificuldades e especificidades, que eles podem apresentar ao longo desse processo do ensino/aprendizagem, no qual o manual continua a ser para sempre como importante suporte, permitiria desenvolver a competência comunicativa para ajudar os aprendentes a interagirem devidamente em diferentes situações reais e a difundir os aspetos socioculturais mais relevantes do povo da língua-alvo.

Referências bibliográficas



- Agência Para o Investimento e Comércio Externo de Portugal. (2013). *Portugal-Ficha País*. Lisboa: AICE.
- ARANZAZU, Toquero Alvarez. (2010). *Le Contenu Culturel dans Quatre Manuels D'Espagnole Langue Étrangère Utilisés par des Adults: Un Aperçu Équilibré du Monde Hispanophone?*. Dissertation de Magistère em Didactique. Montréal: Université du Québec.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. (2001). *Pratique e Enjeux Pédagogique, L'Erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Éditeur.
- BELKOUDJA, Lynda. (2012). *Pour un Enseignement Implicite de la Grammaire de FLE dans le Secondaire Algérien*. Dissertation de Magistère em Didactique. Tlemcen: Université Aboubakr Belkaid - Facultés des Lettres et des Langues.
- BENBACHIR, Mohammed e MOULAY MOHAMMED, Najib. (1981). *La Politique Culturelle au Maroc*. Paris: UNESCO.
- BENÍTEZ FERNANDEZ, Montserrat. (2006). *Approches sur la Politique Linguistique au Maroc depuis l'Indépendance*. Paris: Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí.
- BOUARICH, Houriya. (2007). *L'Enseignement - Apprentissage des Langues Étrangères: Pour une Approche Systématique et Planifiée. L'Enseignement des Langues Étrangères au Maroc*. Casablanca: Éditions Annajah Al Jadida.
- Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas. (2004). *Relações luso-marroquinas, 230 anos. N.º 17-18*. Lisboa: IC.
- CASTELLOTTI, Véronique e MOORE, Daniele. (2002). *Répresentations Sociales des Langues et Enseignements. Étude de Référence pour le Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques-Educatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe pour la Coopération.
- CHAUDIER, Julie. (2011). *Ocupation Portugaise du Maroc: une Lutte Perpétuelle*. Paris: Éditions Le Point.
- CHOPPIN, Alain. (2001). *Pasado y Presente de los Manuales Escolares*. Traduzido por Miriam Soto Lucas. In: Revista Educación y Pedagogia. Vol-XIII, N.º. 29-30. pp. 209-229. Madellín: Facultad de Educación.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- CUQ, Jean-pierre e GRUCA, Isabelle. (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Séconde*. Paris: Presses Universitaires de Grenoble.
- ELKASRI, Mustafa e SQALLI, Hassan. (1987). *La Grande Encyclopédie du Maroc, Culture, Arts et Traditions*. Rabat: Éditions GEL.
- ESTEVES, Pedro. (1997). *A União do Magrebe Árabe no Contexto Euro-Mediterrânico*. In: Revista Nação e Defesa. N.º 82. Lisboa: Instituto da Defesa Nacional.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. (1995). *Errores e Interlengua en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FISHER, Glória e al. (1989). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FRIAS, Maria José. (1992). *Língua Materna, Língua Estrangeira, Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GALISSON, R e COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- GÉRARD, François e ROEGIERS, Xaviers. (1998). *Conceber e Avaliar de Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- GÉRARD, François e ROEGIERS, Xaviers. (2009). *Des Manuels Scolaires pour Apprendre: Concevoir, Évaluer, Utiliser*. Bruxelles: Édition De Boeck Université.
- GROSSO, Maria José. (1999). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- IBN JAMIL ZEINO, Mohammed. (1408 de l'Hégire). *Les Piliers de l'Islam et de la Foi*. Riad: Éditions Zeino.
- JACQUET, Isabelle. (2007). *Présentation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et Quelques Réflexions. L'Enseignement des Langues Étrangères au Maroc*. In Revue marocaine Attarbiya Wattakwin. Rabat: IEHL.
- Jornal Emigrante/Mundo Português. (2011). Edição 1557, 30 de julho a 5 de agosto. Lisboa.
- KENBIB, Mohammed. (1987). *La Grande Encyclopédie du Maroc, les Institutions Politiques, Administratives et Judiciaires*. Rabat: Éditions GEI.
- LEFFA, Vilson. (1988). *Metodologia do Ensino de Linguística*. In: *Tópicos de Linguística Aplicada. O Ensino de Línguas Estrangeiras*. H.Bohne e P. Vandressen (org). Florianópolis: Editora UFSC.
- LEFFA, Vilson (2008). *Como Produzir Materiais para o Ensino de Línguas*. In: *Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática*. Pelotas: Educat. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>.
- LOHMAN, Annette. (2011). *Qui sont les Maîtres du Sahara? Vieux Conflits, Nouvelles Menaces: le Mali et le Sahara Central entre les Touaregs, Alqaeda et le Crime Organisé*. Abuja (Nigéria): Éditions FES.
- MADI, Lahcen. (1999). *La Politique de l'Enseignement au Maroc et les Paris de l'Avenir*. Rabat: Édition RCE.
- MACHADO, José Pedro. (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2.^a Edição. Vol.II. Lisboa: Editorial Conflência, Lda.
- MAJDI, Tofik. (2009). *Interculturalité et Aménagement Linguistique au Maroc: Diversité et Identité Culturelle*. In Synergies Algérie N° 8. pp.149-157. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Algerie8/toufik.pdf>.
- MALLEN-BARRET, Pascal. (2010). *Le Maroc de A à Z*. Paris: André Versaille Éditeur.
- MELOUK, Mohammed. (2007). *La Langue d'Enseignement et l'Enseignement des Langues. L'Enseignement des Langues Étrangères au Maroc*. Rabat: Faculté des Sciences de l'Education.
- MARTINS, Verónica. (2006). *Les relations bilatérales et multilatérales du Portugal avec le*

Maghreb, L'Année du Maghreb, I | 45-56. Disponível em: <http://anneemaghreb.revues.org/276?lang=en>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1993). *Atlas du Système Scolaire au Maroc*. Rabat: Direction de la Planification.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Département de l'Éducation Nationale. (2004). *Aperçu sur le Système Éducatif*. Rabat: MEN.

Ministère de l'Éducation National, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2008). *Pour un Nouveau Souffle de la Réforme. «Présentation du Programme Najah "réussite" 2009-2012», Rapport de Synthèse*. Rabat: Draft.

MOLÍNER, Maria. (2008). *Diccionario de Uso del Español*. 3ª Edición. Madrid: Gredos.

MOUSTAOU, Adil. (2006). *Lengua y Legislación en Marruecos*. Barcelona: CIEMEN.

ODEH, Akrame e ZANCHI, Carine. (2011). *Choix, Adaptation et Contextualisation du Manuel de FLE pour les Apprenants Arabophones. Langue, Littérature et Études Culturelles*. Bucharest: Military Technical Academy Publishing House.

PINTO, Jorge. (2012). *Transferências lexicais na Aquisição de Português como Língua Terceira ou Língua Adicional. Um Estudo com Alunos Universitários em Marrocos*. *Diacrítica*, 26/1, Série Ciências da Linguagem, pp.171-187. Disponível em: http://www.clul.ul.pt/files/jorge_pinto/Jorge_Pinto_Artigo_Diacritica_26-1.pdf.

PUREN, Christian. (2003). *La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Méthodes: Essai sur l'Éclétisme*. Collection: Essais. Paris: Éditions Didier.

QUITOUT, Michel. (2007). *Paysage Linguistique et Enseignement des Langues au Magrebe. Des Origines à nos Jours. L'amazigh, l'Arabe et le Français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Lybie*. Paris: l'Harmattan.

RAHMONI, Hassan. (1987). *La Grande Encyclopédie du Maroc, Éducation- Histoire de l'Enseignement au Maroc*. Rabat: Éditions GEI.

RAMOS, Rodreigues. (2012). *Análise dos Manuais de Língua Portuguesa dos 7º e 8º Anos de Escolaridade em Cabo Verde - Um Olhar sobre a Escrita*. Dissertação de Tese de Mestrado. Lisboa: FLUL.

Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la Lengua Española*. 22º Edición. Madrid: Espasa.

RICHAUDEAU, François. (1997). *Conception et Production des Manuels Scolaires - Guide Pratique*. Paris: Unesco.

SABIA, Said. (2011). *Magrìberia. Desajustes de la Universidad Marroquí en la Era del Conocimiento*, nº 4. p. 117-131. Fez: UVSMBA.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGOLLO, Isabel. (2008). *Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar español como Segunda Lengua(L2)/Lengua Extranjera(LE)*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Anquilino. (2009). *La Enseñanza de Idiomas en los Últimos Cien Años: Métodos y Enfoques*. Madrid: SGEL.

SCALI, Marion. (2002). *Le Maroc des Marocains*. Éditions: Liana Levi-Seuil. Paris.

SEGUIN, Roger. (1989). *L'Élaboration des Manuels Scolaires: Guide Méthodologique*. Paris: Unesco.

- SERBANESCU-LESTRAE, Karin. (2007). *La Mise en Oeuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*. École Doctorale-Connaissance, Langage, Modélisation-. Paris: Université X Nanterre.
- SERRANO, Pedro; MARTÍNEZ, Manuela e MUÑOZ, Vitoria. (2003). *Interculturalidad en la Escuela, Marruecos y la Cultura Árabe*. Madrid: EOS.
- SOARES, Vidal Lúcia. (2009). *Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STRECHT-RIBEIRO, Orlando. (1990). *Como se aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Mafra: Livro Horizonte.
- TAHIRI-ALAOUI, Touhami. (2009). *Mohammed VI le Cœur et la Raison*. Rabat: Éditions La Porte.
- TAVARES, Ana Paula. (2006). *Ensino-Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Análise de Manuais de Iniciação*. Dissertação de Tese de Mestrado. Lisboa: FLUL.
- TAWIL, Sobhi; CERBELLE, Sophie et ALAMA, Amapola. (2010). *Éducation au Maroc, Analyse du Secteur*. Rabat: Bureau Multiplays pour le Magrebe.
- TORMENTA, José Rafael. (1996). *Manuais Escolares - Inovação ou Tradição ?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TRAVASSOS, Maria. (2010). *Os Manuais de Português Língua Estrangeira em França -Um Contributo -*. Dissertação de Tese de Mestrado. Lisboa: FLUL.
- VERMEREN, Piere. (2007). *Le Maroc*, Collections «idées reçues». Paris: Éditions Le Cavalier Bleu.
- VERMEREN, Piere. (2012). *Le Maroc en Transition*. Paris: Éditions La Découverte Poche/Essais.
- WLOSOWICZ, Teresa Maria. (2010). *Le transfert et les Interférences entre L1, L2 et L3 dans la Production des Cognates aux Terminaisons Différentes*. In: *Synérgies Espagne*, nº 3. pp.159-170. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Espagne3/wlosowicz.pdf>.

Anexos



A1: Exemplos do apêndice gramatical:

Português XXI-1

A P Ê N D I C E
G R A M A T I C A L

1

Presente do Indicativo - verbos regulares

	-ar	-er	-ir
eu	-o	-o	-o
tu	-as	-es	-es
você/ela/ele	-a	-e	-e
nós	-amos	-emos	-imos
vocês/elas/eles	-am	-em	-em

Nota: os verbos **vestir, despir, sentir, preferir, conseguir** mudam o **e** para **i** na 1ª pessoa do singular: eu visto; eu dispo; eu sinto; eu prefiro; eu consigo.

2

Verbos reflexos: sentar-se; levantar-se; deitar-se; vestir-se; despir-se; lembrar-se; esquecer-se...

eu	sento-me
tu	sentas-te
você/ela/ele	senta-se
nós	sentamo s nos
vocês/elas/eles	sentam-se

Nota: os pronomes reflexos ficam antes do verbo depois de: **pronomes interrogativos; já; ainda; também; só; não; nunca; que; onde; todos...**

Exemplos:

Ela deita-se muito cedo.	<i>mas</i>	Ela nunca se deita cedo.
Eles vestem-se depressa.	<i>mas</i>	Onde é que eles se vestem ?

2

estar a + Infinitivo

Usa-se para acções que acontecem no momento em que falamos.

Agora/ Neste momento

Eu	estou a estudar português.
Tu	estás a ler um livro.
Você/Ela/Ele	está a ver televisão.
Nós	estamos a correr .
Vocês/Elas/Eles	estão a jogar futebol.

57

A P Ê N D I C E G R A M A T I C A L

1 Pretérito Imperfeito

Verbos regulares			
	-ar	-er	-ir
eu	-ava	-ia	
tu	-avas	-ias	
você, ela, ele	-ava	-ia	
nós	-ávamos	-íamos	
vocês, elas, eles	-avam	-iam	

Verbos irregulares				
	ser	ter	vir	pôr
eu	era	tinha	vinha	punha
tu	eras	tinhas	vinhas	punhas
você, ela, ele	era	tinha	vinha	punha
nós	éramos	tínhamos	vínhamos	púnhamos
vocês, elas, eles	eram	tinham	vinham	punham

O **Pretérito Imperfeito** usa-se nos seguintes casos:

- 1• Para falar de **ações habituais** no passado.

Exemplo:

Antigamente as pessoas **viajavam** menos nas férias.

- 2• Quando se refere **idade e horas** no passado.

Exemplos:

Quando eu **tinha** 16 anos, fui à Alemanha.

Éram 11:00 quando a aula começou.

- 3• Para fazer **descrições** de algo ou de alguém no passado.

Exemplos:

A casa onde nasci **era** pequena, mas **tinha** um lindo jardim.

A minha vizinha **era** uma senhora muito simpática.

- 4• Para falar de uma ação que **estava a acontecer**, quando outra ocorreu (P.P.S.).

Exemplo:

Quando tu saíste, eu **estava** a falar com o diretor.

- 5• Para pedir algo de forma delicada, ou para expressar um desejo (valor de **Condicional**).

Exemplos:

Podia trazer-me uma água com gás?

Queria uma bica, por favor.

Gostava imenso de ir ao Brasil.

A P Ê N D I C E G R A M A T I C A L

1 Futuro do Conjuntivo

Forma-se a partir da 3ª pessoa do Plural do P.P.S., substituindo a terminação **-am** por:

eu	comprar
tu	fizeres
você, ela, ele	quiser
nós	formos
vocês, elas, eles	tiverem

O **Futuro do Conjuntivo** usa-se nos seguintes casos:

- 1• Para expressar uma acção ou intenção no futuro depois de: **quando, assim que, logo que, enquanto, sempre que, todas as vezes que.**

Exemplos:

Assim que chegarem, telefonem.

Enquanto estiver doente, não vou trabalhar.

Quando vieres a Lisboa, avisa.

Sempre que for ao Algarve, hei-de visitar Lagos.

- 2• Para formular hipóteses que se podem concretizar no futuro.

Exemplos:

Se tiver tempo, passo pelo banco.

Se forem ao Porto, visitem a Sé.

- 3• Para expressar concessão, utilizando: **Presente do Conjuntivo + elemento de ligação + Futuro do Conjuntivo.**

Exemplos:

Venha quem vier, terá de esperar.

Digas o que disseres, tu não tens razão.

Vás por onde fores, vais apanhar trânsito.

- 4• Depois de **quem** e **onde** sem antecedente expresso e de **que** com antecedente expresso.

Exemplos:

Quem quiser ir a Madrid, tem de marcar a viagem rapidamente.

Fico **onde vocês ficarem**.

Podes pedir **o que quiseres**.

A2: Exemplos de exercícios de relacionar:

Português XXI-1

13- Faça corresponder a cada situação a expressão correcta.

Vocabulário; expressão adequada

Situações	Expressões
1. Uma amiga teve um bebé.	d. Desejo-te as maiores felicidades!
2. Estamos em Dezembro. Vai escrever um cartão de Natal a um amigo.	b. Parabéns.
3. Uma amiga faz anos.	c. Festas Felizes / Feliz Natal e um Próspero Ano Novo.
4. O pai de um amigo faleceu.	d. Muito obrigado.
5. Uma amiga vai casar-se.	e. Os meus sentimentos.
6. Uma amiga ofereceu-lhe um presente.	f. Muitos parabéns e felicidades para o bebé.

“ U N I D A D E 8 ”

- 4- Relacione cada palavra do quadro A com a do quadro B que tem um significado mais próximo.

Vocabulário

A

1. montante
2. deter
3. busca
4. furto
5. detetar
6. colisão
7. combate
8. debater
9. veículo
10. transportado
11. de acordo com
12. ocorrer

B

- a. automóvel
- b. choque
- c. discutir
- d. roubo
- e. quantia
- f. levado
- g. luta
- h. acontecer
- i. prender
- j. segundo
- k. procura
- l. descobrir

“ U N I D A D E 8 ”

- 4- Relacione cada palavra do quadro A com a do quadro B que tem um significado mais próximo.

Vocabulário

A

1. montante
2. deter
3. busca
4. furto
5. detetar
6. colisão
7. combate
8. debater
9. veículo
10. transportado
11. de acordo com
12. ocorrer

B

- a. automóvel
- b. choque
- c. discutir
- d. roubo
- e. quantia
- f. levado
- g. luta
- h. acontecer
- i. prender
- j. segundo
- k. procura
- l. descobrir

2. Faça corresponder as palavras ou expressões da coluna da esquerda com as da coluna da direita. Vocabulário: relacionar

<ol style="list-style-type: none"> 1. cetáceo 2. deserto 3. pastor 4. transmontano 5. gado bovino 6. madeirense 7. pescador 8. gado ovino 	<ol style="list-style-type: none"> a. norte de Portugal b. vaca c. pesca d. baleia e. Ilha da Madeira f. ovelha g. areia h. pastagem
---	--

B1: Exemplos de exercício de procurar sinónimo/antónimo das palavras:

1- Utilize o dicionário e procure pares antónimos. Vocabulário: adjectivos

caro	fácil	sujo	barato	baixo	difícil	limpo	frio
grande	velho	pequeno	correcto	novo	errado	alto	quente

antónimos

limpo ≠ sujo

Português XXI-2

4. Encontre o antónimo e escreva uma frase.

aumentar ≠	
beneficiar ≠	
nervoso ≠	
cansaço ≠	
barulhento ≠	
nublado ≠	
cru ≠	
raramente ≠	
adormecer ≠	
esvaziar ≠	

Português XXI-3

2. Escreva um sinónimo para cada palavra ou expressão retiradas dos artigos que leu, de acordo com o contexto em que se encontram inseridas.

Vocabulário

1. dispensados	
2. decrescer	
3. em suma	
4. levar em conta	
5. desocupação	
6. de acordo com	


B2: Exemplos de exercício de audição-repetição:

Português XXI-1

“ U N I D A D E - 1 ”

C. Fonética

1- o alfabeto

 **1. Ouça e repita.**

a - b - c - d - e - f - g - h - i - j -
k - l - m - n - o - p - q - r - s -
t - u - v - w - x - y - z

2. Ouça e repita as palavras.

ã - África	ñ - nacionalidade
b - bem	õ - mora
c - Canadá, Coimbra, cinco	p - polícia
d - dois	q - quinze, quatro
e - és	r - rua
f - França	s - seis
g - gosto	t - tem
h - Holanda	u - universidade
i - Itália	v - vinte
j - jardineiro	x - Xangai
l - Lisboa	z - doze
m - moro	

C. Ortografia e Pronúncia



Em português existem palavras que se escrevem da mesma maneira, mas que, no entanto, têm pronúncia e significado diferentes – *palavras homógrafas* (A).

Também existem palavras que têm uma ortografia e pronúncia semelhantes, mas com significado diferente – *palavras parónimas* (B).

Ouça com atenção cada par de palavras e repita-as.

Verifique se conhece os significados de todas elas.

A

andamos / andámos
duvida / dúvida
pode / pôde
para / para
habito / hábito
inicio / início
fabrica / fábrica
apanhados / apanhados
molho / molho
cor / cor

B

emigrar / imigrar
discrição / descrição
comprimento / cumprimento
ilegível / elegível

C. Ortografia e Pronúncia

Existem palavras que têm a mesma pronúncia, mas que se escrevem conforme o seu significado.

No primeiro grupo a diferença ortográfica reside no o ou u.

No segundo grupo a diferença consiste no e ou i.

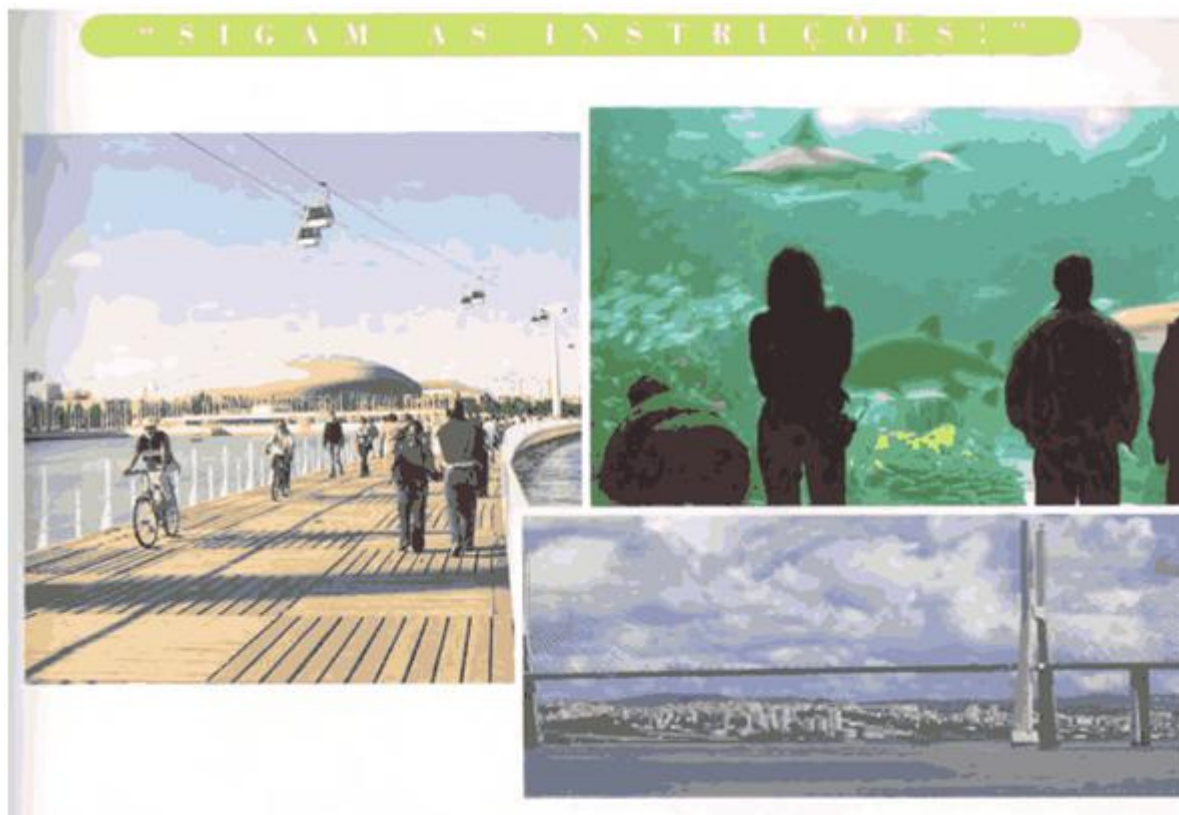
Ouça cada grupo, repita as palavras e explique a diferença de significado. Use o dicionário sempre que for necessário.

assolar	açular
bocal	bucal
estofar	estufar
moral	mural
roído	ruído
soar	suar

área	ária
peão	pião
despensa	dispensa
elegível	ilegível
descrição	discrição
emigração	imigração

C1: Exemplos de locais turísticos em Portugal:

Português XXI-1



Português XXI-2



"UNIDADE 4"



Ilha da Madeira



Chamada de "Pérola do Atlântico", a Ilha da Madeira é um verdadeiro paraíso natural, cuja riqueza e beleza a tornaram um importante destino turístico. Banhada por águas da corrente do Golfo, com Verões quentes e Invernos suaves, é um destino de férias para todo o ano.

Sendo a maior ilha do arquipélago, a Madeira distingue-se da outra ilha habitada, Porto Santo, não só pelo tamanho e características naturais, como também pela maior oferta cultural e turística de que dispõe. O arquipélago é também constituído pelas Ilhas Desertas e Ilhas Selvagens, ambas desabitadas por falta de água.

Na Madeira poderá encontrar paisagens naturais únicas, ainda com locais de vegetação indígena, tendo a possibilidade de contemplar a beleza da natureza e desfrutar de caminhadas ou, para os mais arrojados, passeios de montanhismo.

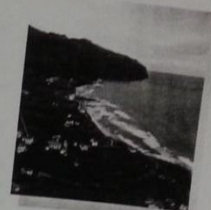
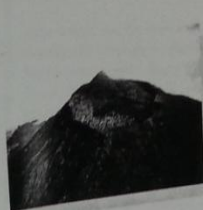
A posição geográfica e o seu carácter montanhoso propiciam um clima ameno. As temperaturas médias são muito suaves, de 22°C no Verão e 16°C no Inverno, a par de uma humidade moderada. A água do mar é igualmente temperada por influência da corrente quente do Golfo, apresentando médias de 22°C no Verão e 18°C no Inverno.

Um terreno fértil e uma fauna marítima abundante possibilitam à Madeira oferecer uma gastronomia variada, saudável e apetitosa. Recomendam-se os filetes de peixe-espada preto, os lúes de atum de escabeche, assim como a tradicional espetada em pau de louro, acompanhada pelo saboroso milho frito.

Descoberta em 1418, a Ilha da Madeira continua a ser um ponto de atracção e de descoberta inesgotável. Visitar a Madeira é proporcionar a si mesmo umas férias de sonho.



"VAMOS PARA FORA CÁ DENTRO?"



Ilhas dos Açores

Em pleno Oceano Atlântico, entre a América do Norte e a Europa, três grupos de ilhas de origem vulcânica formam o Arquipélago dos Açores. Há quem afirme que estas ilhas faziam parte da misteriosa e lendária Atlântida.

Montanhas e vales tranquilos cobertos de exuberante vegetação, lagoas de enorme beleza alojadas em crateras de vulcões extintos, nascentes de água quente, picos imponentes e cavernas misteriosas, a contrastar com campos cuidadosamente cultivados, conferem a este arquipélago uma variedade paisagística rara.

O clima é temperado e suave, não havendo grandes variações da temperatura do ar, que atinge valores médios de 23°C no Verão e 13°C no Inverno. A temperatura da água do mar não sofre grandes alterações, oscilando entre os 17°C e os 24°C.

Trata-se de um dos melhores locais do mundo para observar cetáceos ou explorar o fundo das águas cristalinas.

Os Açores têm para oferecer, em conjunto com uma imponente beleza natural que cativa o turista e um vasto leque de actividades ligadas ao mar.



C2: Exemplos de festas especiais:

Português XXI-1

UNIDADE 10

A. Aonde vamos no Santo António?

- 1- Antes de ler, ouça o diálogo e responda oralmente às seguintes perguntas:

Cu vir, compreender e ler

1. Aonde é que a Marina foi no ano passado?
2. Aonde é que ela quer ir este ano?
3. Quantas pessoas é que eles vão convidar?
4. O que é que eles vão fazer antes de irem para Alfama?
5. Porque é que o Vítor não quer ir tarde para Alfama?

Vítor: Aonde vamos no Sto. António?

Marina: No ano passado não fui a lado nenhum, mas este ano apetecia-me ir a Alfama comer umas sardinhas assadas. O que é que achas?

Vítor: Acho que é uma boa ideia. Dizemos ao Tó e à Xana e vamos todos.

Marina: Boa! Mas primeiro vamos ver um pouco do desfile das marchas na avenida.

Vítor: Mas só durante uma meia hora; não quero chegar a Alfama muito tarde. Se vamos muito tarde, é uma confusão enorme e é difícil arranjar uma mesa.

Marina: Está combinado.



2-

1. Leia o texto e fique a saber como os portugueses celebram os Santos Populares, em especial o Santo António e o São João.

Ler: os Santos Populares

No mês de junho festejam-se um pouco por todo o país os santos mais populares: o Santo António, o São João e o São Pedro.

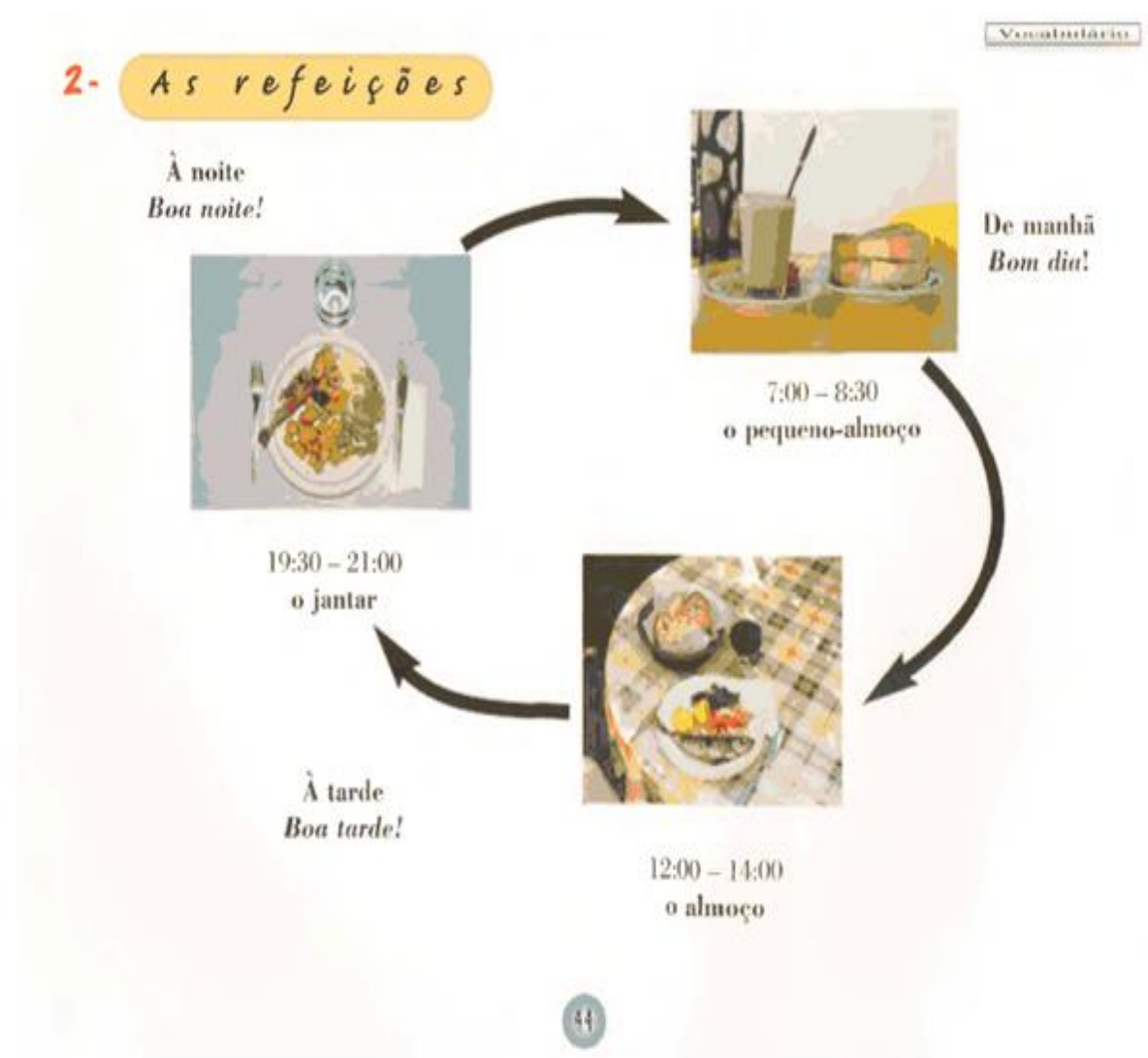
Em Lisboa, na véspera do dia de Santo António, dia 13 de junho, feriado da cidade, as ruas dos bairros populares estão decoradas e cheias de cores para receberem as pessoas que vão procurar um ambiente de diversão, com música popular e boa sardinha assada, acompanhada com vinho ou cerveja.

Na Avenida da Liberdade cada bairro popular tem os seus representantes que desfilam, cantando, dançando e exibindo os fatos e as músicas propositadamente criados para a ocasião. No final só um será vencedor.



D1: Exemplos de refeições e alimentos típicos de Portugal:

Português XXI-1



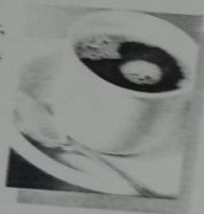
Bacalhau: um prato diferente para todos os dias

O bacalhau seco e salgado, com que se preparam mais de 300 pratos diferentes, tornou-se imprescindível na casa de muitos portugueses. Pastéis de bacalhau, bacalhau com grão, bacalhau com natas, bacalhau à Brás, bacalhau à Gomes de Sá e tantos outros, são pratos que fazem parte da lista de muitos restaurantes. Pode não ser um amor à primeira vista (ou prova), mas quando se começa a gostar de bacalhau, não se passa sem ele, sendo um dos pratos tradicionais da ceia de Natal.



Café para todos os gostos

Os estrangeiros bem precisam de consultar um dicionário, ou melhor, ter um intérprete ao lado, para conseguirem descodificar as várias formas possíveis de pedir um café. O site oficial do Turismo de Portugal dá uma ajudinha, ao enunciar as dez maneiras mais referidas: a já famosa bica (expressão típica de Lisboa) ou o cimbalino (termo usado no Porto), a bica escaldada, o café curto ou italiana, o carioca (café com mais água servido numa chávena pequena), o café abatanado (com mais água, servido numa chávena maior), o garoto (leite em chávena pequena com um pingo de café), o galão (café com leite servido num copo de vidro alto), a meia de leite (café com leite servido numa chávena grande), o nescafé (saqueta de café solúvel e água a ferver à parte, para o cliente misturar). Uff, só de ler ficamos confusos... Não admira que os turistas se sintam meio perdidos quando olham para a ementa.

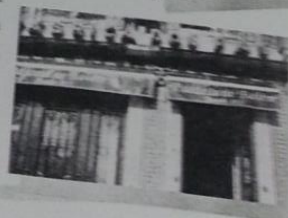


in Notícias Magazine

O Império do pastel de nata


São raras as pastelarias que não exibem nas suas vitrinas o famoso e delicioso pastel de nata. Tão famoso que já passou a nossa fronteira e se vende em países tão diferentes como os Estados Unidos, Inglaterra, Filipinas, França, Coreia, etc, levado por imigrantes portugueses que fizeram sucesso com a venda dos nossos pastéis.

Muitos dos que visitam Lisboa reservam uma tarde para ir a Belém e, no meio de uma visita aos monumentos da zona, dão um salto à pastelaria que, desde 1837, vende os pastéis de Belém, cuja receita se mantém em segredo até hoje. Que não se diga que são pastéis de nata, "porque a diferença é de cem por cento", garante o mestre Ramiro, há 30 anos a trabalhar na Fábrica de Pastéis de Belém.



D2: Exemplo de tradições populares de Portugal:

Português XXI-1



Amigo: São eles que fazem a pega. Tem de agarrar e imobilizar o touro. Esta é a parte mais perigosa.


Joseph: Sem nada nas mãos? É preciso coragem! E os portugueses gostam de tourada?

Amigo: Bem, há muitas opiniões. Muitas pessoas são totalmente contra a tourada, outras são grandes aficionados e há algumas que pensam que o touro devia morrer na arena, em frente do público, como em Espanha.

Joseph: Ah! Já vi um ou dois cartazes da Associação Protectora dos Animais contra a tourada.

Amigo: Pois é! É uma grande polémica. Mas, afinal, queres ir à tourada, ou não?

Joseph: Hum... Não sei. Vou pensar e depois digo-te.



E1: Exemplo de hábitos quotidianos portugueses:

Português XXI-3 “Separação do Lixo”

“UNIDADE 2”

A. Não acredito que não separe o lixo.

1- A Guida está em casa do irmão e descobre que ele não dá muita importância à questão da separação do lixo.

1. Ouça o diálogo entre os dois irmãos.

Guida: Onde tens o cativote do lixo?

João: Está aí à direita do fogão.

Guida: Não acredito que tu não faças a separação do lixo. Tens tudo dentro do mesmo saco.



João: Não tenho muita paciência para essas coisas, embora saiba que devia fazê-lo.

Guida: Desculpa lá, mas não acho que seja uma questão de paciência. É imprescindível que todos façam um esforço por separar o lixo.

João: Sabes que eu às vezes até separo o papel e o vidro, mas depois não sei o que fazer com o resto. Acho que devia haver mais informação sobre este assunto.

Guida: Ai talvez tenhas razão. Mas, de qualquer forma, este tema já é abordado nas escolas. É possível que uma criança de 10 anos saiba mais do que tu.

João: Achas??

2. Antes de ler, responda às perguntas sobre o diálogo.

1. Porque é que o João não faz sempre a separação do lixo?
2. Que tipo de lixo é que por vezes o João separa?
3. Qual foi a reacção da Guida?
4. Qual foi a justificação que o João deu para não fazer a separação de todo o lixo que produz?
5. Segundo o diálogo, é possível acreditar que as novas gerações vão ser mais responsáveis em relação a este assunto? Porque?
6. Como é no seu país? Há regras e multas para os que não fazem a separação do lixo?

“NÃO ACREDITO QUE NÃO SEPARES O LIXO.”

2- Repare nas seguintes frases do diálogo. Todas as formas verbais se encontram no Presente do Conjuntivo.

Não acredito que tu não faças a separação do lixo.

... embora saiba que devia fazê-lo.

... não acho que seja uma questão de paciência.

É imprescindível que todos façam um esforço...

Ai talvez tenhas razão.

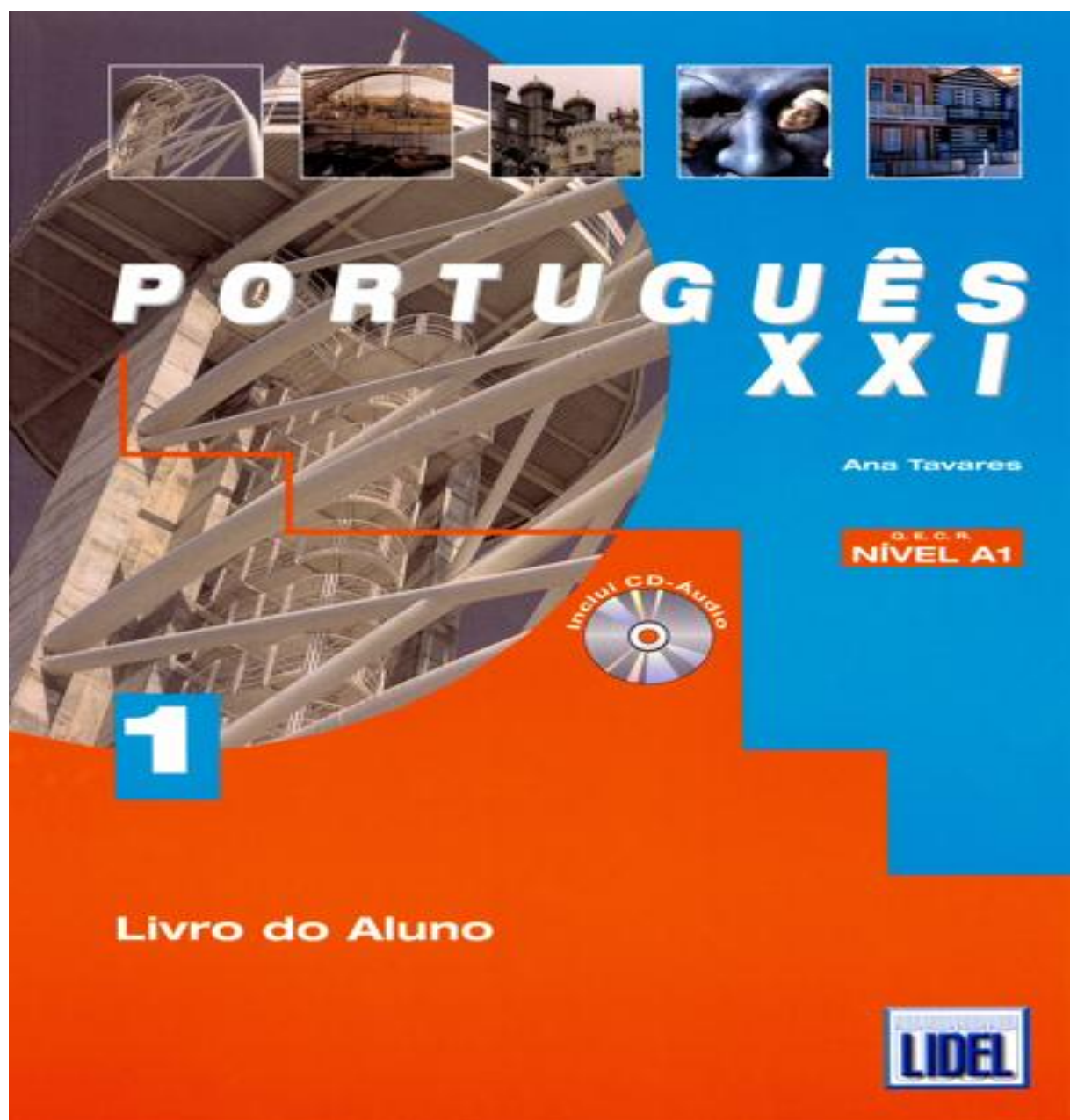
É possível que uma criança de 10 anos saiba mais do que tu.

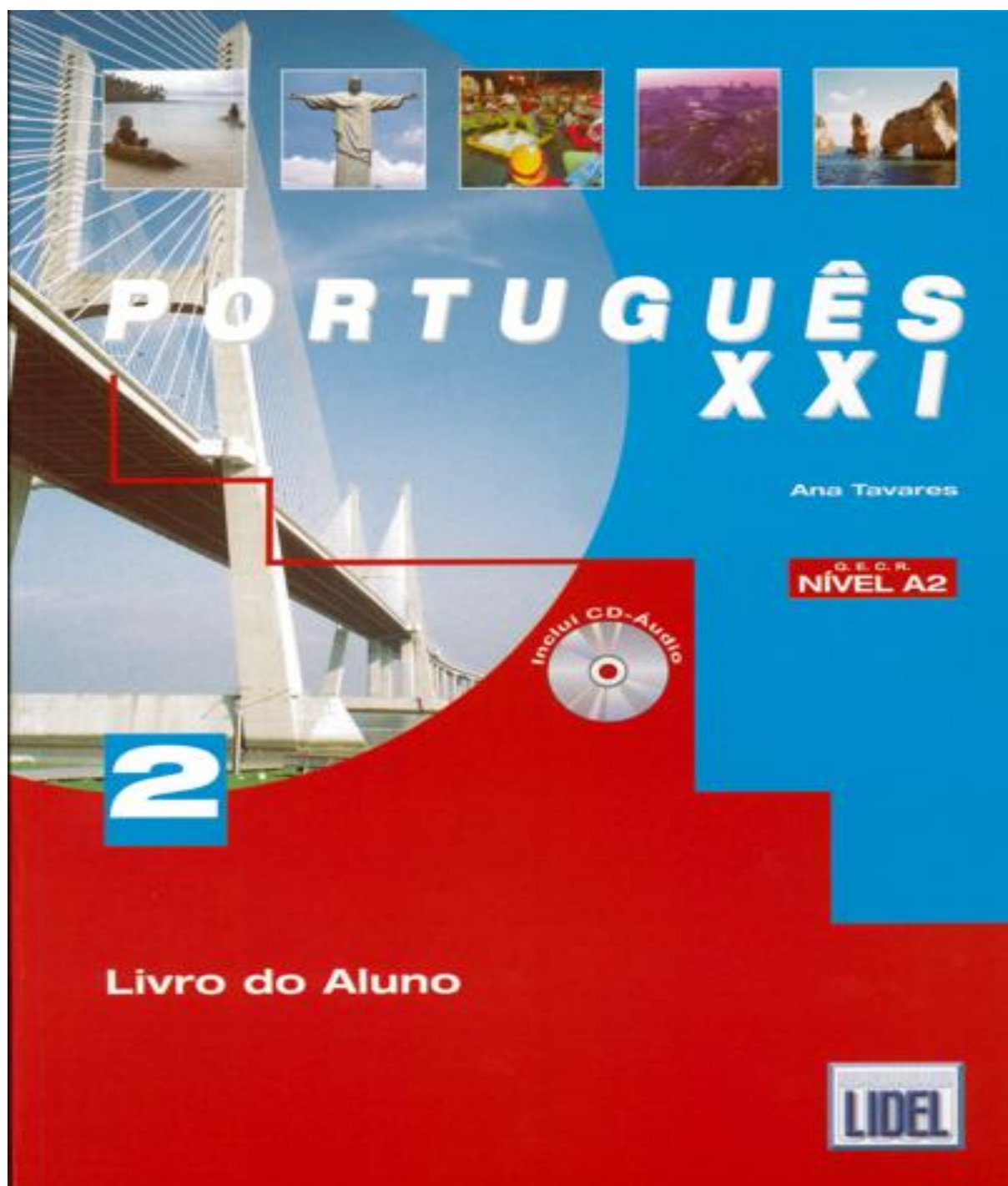
1. O Presente do Conjuntivo forma-se exactamente como a forma *racê* do Imperativo. Complete o quadro com as formas do Presente do Conjuntivo dos verbos que se encontram conjugados na 1ª pessoa do Presente do Indicativo.

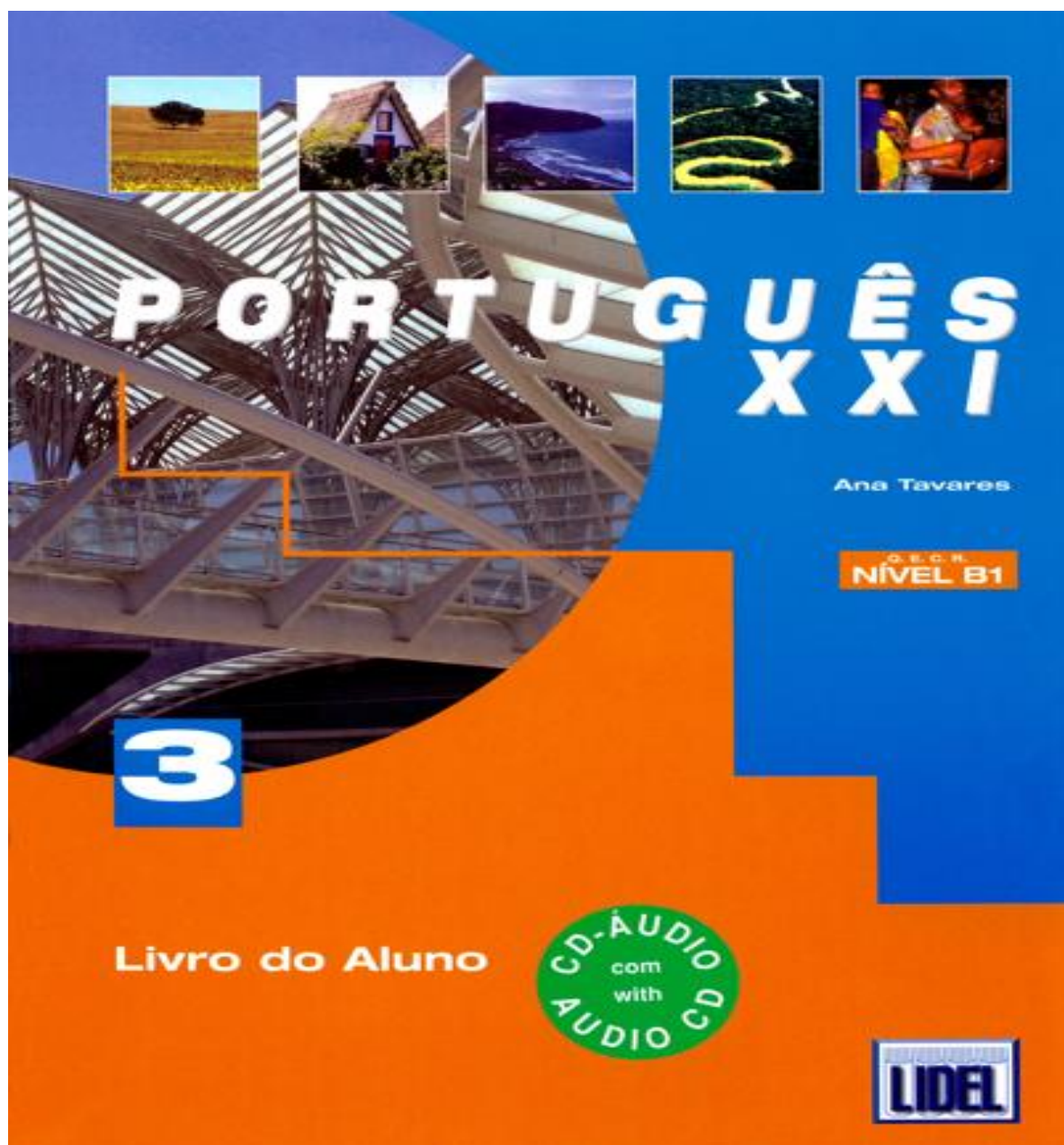
Presente do Indicativo	Presente do Conjuntivo
mudo	mude
faço	faça
digo	
ponho	
vejo	
venho	
visto	
trago	
ouço	
durmo	
peço	
perco	

E2: As três capas:

Português XXI-1







F1: Exemplos de pré-demarkação da cor e do tema em cada unidade:

Português XXI-1

